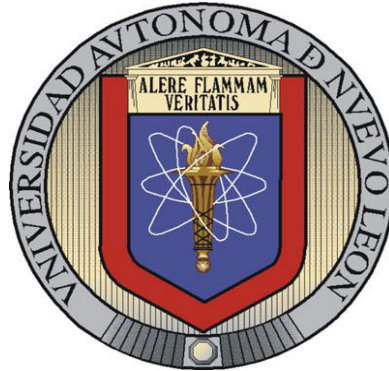


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.  
ESTUDIO DE CASOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
NUEVO LEÓN.**

**POR**

**MARÍA GUADALUPE BECERRA GARCÍA**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN**

**DICIEMBRE, 2008**

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.  
ESTUDIO DE CASOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
NUEVO LEÓN.

Aprobación de la Tesis:

---

Dra. Magda García Quintanilla  
Asesora de Tesis

---

Dra. Martha Beatriz Casarini Ratto  
Primer lector

---

Dra. María Guadalupe Rodríguez Bulnes  
Segundo lector

---

Dr. Miguel de la Torre Gamboa  
Tercer lector

---

Dr. José Nicolás Barragán Codina  
Cuarto lector

---

Mtro. Luis Carlos Arredondo Treviño  
Sub-director de Posgrado

## RESUMEN

**María Guadalupe Becerra  
García**

**Fecha de graduación: Diciembre,  
2008**

**Universidad Autónoma de Nuevo León**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Título del  
Estudio:                   TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS. ESTUDIO DE CASOS EN LA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.**

**Número de páginas: 359      Candidato para el Grado de Doctor en  
Filosofía con especialidad en Educación**

**Área de Estudio: Educación**

**Propósito y Método de Estudio:** El propósito es conocer las teorías implícitas con las que los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL se enfrentan al aprendizaje de los contenidos curriculares en el espacio del aula, es decir, sus ideas previas originadas en diversos contextos, que difieren en su naturaleza de aquéllas a transmitir en la enseñanza y que, en ocasiones, se contraponen a los principios del pensamiento operatorio formal. El estudio pretende contribuir a la teoría didáctica del cambio conceptual y se fundamenta teóricamente en la psicología cognitiva sin desmerecer los aportes que otras disciplinas hacen a la didáctica para explicar al sujeto de aprendizaje. El enfoque se realizó desde la perspectiva cualitativa basada en el estudio de casos. El método utilizado fue el análisis de discurso en un ambiente naturalista del aula y se procesó con ayuda del software de análisis cualitativo NVivo 8. La exploración se realizó con alumnos del curso de "Psicología y Desarrollo Profesional" del 4° semestre del Área Común de las licenciaturas de la Facultad, utilizando el análisis de discurso de ejercicios escolares escritos para el estudio de la materia y de ensayos sobre temas psicológicos seleccionados, así como con el registro de ejercicios de carácter oral individuales y de grupos. Se produce una descripción categorizada de las teorías encontradas en los discursos estudiantiles y su pertinencia para la educación, categorías sobre la posición que adoptan frente a la autoridad, al conocimiento, a la propia afectividad y a la interacción social.

**Contribuciones y Conclusiones:** El estudio contribuye al conocimiento del estudiante real con el que trabaja el docente universitario y genera recomendaciones para la práctica docente basadas en las categorías pragmáticas que señalan los sentidos de las teorías implícitas que los estudiantes expusieron, así como una metodología inductiva.

**FIRMA DEL ASESOR:** \_\_\_\_\_

## AGRADECIMIENTOS

A mis alumnos por permitirme aprender de ellos y alimentar mi curiosidad intelectual.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León, a sus autoridades y comunidad universitaria por ser la cobertura institucional de mi labor profesional.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León por ser el espacio que da sentido a mis interrogantes de investigación, a sus autoridades por el apoyo moral y económico, y a sus integrantes por el soporte para mi trabajo cotidiano durante mis estudios de doctorado y elaboración de esta tesis.

A mis compañeros maestros por su interés constante en el avance de mis tareas lo que me ayudó a mantener el impulso para concluirlos.

A mis maestros del Doctorado por orientarme en las distintas fases de desarrollo de mi investigación y a mis compañeros de grupo por sus apreciaciones sobre mis escritos.

A los colegas de los Cuerpos Académicos de la Facultad, por sus intercambios, sugerencias y guías durante la marcha de mi proyecto.

A mi familia y amigos por su constante apoyo moral y comprensión para que pudiera dedicar tiempo a mi investigación.

A los académicos visitantes de nuestra Facultad con quienes pude intercambiar opiniones sobre mi trabajo.

A todos los que me apoyaron cotidianamente durante estos años para llegar a la culminación de este escrito.

## DEDICATORIA

A mi hija, Libertad.

A mis padres, José e Isabel.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Capítulo</b>	<b>Página</b>
1. LA UNIVERSIDAD: ENTRE LOS DISCURSOS MODERNO Y POSMODERNO.....	1
1.1. La cultura Mundial Actual Reclama la Participación de la Educación.....	1
1.2. Cómo Responde el Curriculum Universitario ante las Demandas Sociales.....	9
1.3. El Estudiante como Sujeto Moral del Curriculum Universitario.....	20
2. CUANDO EL CONOCIMIENTO ES IMPLÍCITO PORQUE ES PRAXEOLÓGICO.....	35
2.1. Definición de Teorías Implícitas.....	36
2.1.1. Las Teorías Implícitas como Formas de Representación Social.....	41
2.1.2. El Papel de las Teorías Implícitas en el Aprendizaje.....	47
2.1.3. Las Teorías Implícitas en el Desarrollo de la Especie Humana.....	54
2.1.3.1. La Memoria y las Teorías Implícitas.....	62
2.1.3.2. La Cultura y las Teorías Implícitas.....	68
2.1.4. Las Teorías Implícitas en el Desarrollo Individual.....	77
2.1.5. El Aprendizaje de la Psicología Intuitiva como Antecedente del Aprendizaje de la Psicología como Disciplina y las Teorías Implícitas.....	91
3. PRODUCIR CONOCIMIENTO SOBRE LO CONCRETO Y SITUACIONAL.....	95
3.1. El Conocimiento sobre lo Educativo.....	95
3.2. La Investigación Educativa.....	103
3.3. El Sujeto Investigador.....	113
3.4. La Práctica Educativa.....	117
4. ANALIZAR EL DISCURSO EDUCATIVO.....	119
4.1. La Práctica Educativa: los Estudiantes Universitarios.....	125
4.2. El Análisis de Discurso.....	130
4.3. Procedimiento para el Análisis de Discurso.....	139
4.4. Utilización de Software de Investigación Cualitativa: NVivo 8...	143

Capítulo	Página
5. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	149
5.1. Construyendo Datos: los de la Práctica Real y los Creados para el Proyecto.....	149
5.1.1. Lo que Escriben los Estudiantes como Parte de su Tarea Escolar.....	150
5.1.2. Lo que los Alumnos Hacen cuando Deben Discutir: Grupos de Enfoque.....	151
5.1.3. Cómo Enfrentan los Alumnos la Evaluación: Examen Oral.....	152
5.2. Prosiguiendo con la Construcción de Datos: Captura y Organización.....	152
5.3. Analizando los Datos.....	156
5.3.1. Las Anotaciones Marginales y la Primera Codificación...	158
5.3.2. Las Sub-categorías.....	167
5.3.2.1. Sub-categorías de “Afirmación”.....	169
5.3.2.1.1. Convencionalismos, Máximas y Sentencias.....	170
5.3.2.1.2. Intenciones y Metas.....	174
5.3.2.1.3. Deseos, Sueños y Esperanzas.....	179
5.3.2.1.4. Deudas.....	184
5.3.2.1.5. Conclusiones sobre la Afirmación.....	186
5.3.2.2. Sub-categorías de “Duda”.....	189
5.3.2.2.1. Creo.....	190
5.3.2.2.2. Puede o Podría.....	192
5.3.2.2.3. Conclusiones sobre la Duda.....	193
5.3.2.3. Sub-categorías de “Evasión”.....	194
5.3.2.3.1. Rodeos.....	195
5.3.2.3.2. Parafrasear.....	197
5.3.2.3.3. Sinónimos.....	199
5.3.2.3.4. Clasificaciones Teóricas.....	200
5.3.2.3.5. Respuesta Corta y Respuesta Breve...	201
5.3.2.3.6. Conclusiones sobre la Evasión.....	204
5.3.2.4. Sub-categorías de “Negación”.....	206
5.3.2.4.1. Negar.....	208
5.3.2.4.2. Suavizar.....	209
5.3.2.4.3. Conclusiones sobre la Negación.....	210
5.3.2.5. Conclusiones sobre las Categorías.....	210
5.3.2.6. Consideraciones sobre el Discurso.....	212
5.3.2.6.1. Macro-proposición.....	212
5.3.2.6.2. Primera Persona.....	215
5.3.2.6.3. Segunda Persona.....	217
5.3.2.6.4. Tercera Persona.....	219
5.3.2.6.5. Evasión como Macro-proposición.....	220
5.3.3. Produciendo un Propio Patrón de Respuestas.....	221
5.3.4. Los Grupos de Enfoque.....	226
5.4. Cómo Interpretar los Significados de la Experiencia.....	231

<b>Capítulo</b>	<b>Página</b>
6. LOS SENTIDOS PRODUCIDOS POR LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.....	232
6.1. Triangulación.....	232
6.2. Las Teorías Implícitas en los Discursos Analizados.....	235
6.3. Asociación de las Teorías Implícitas Localizadas con Teorías Formales sobre la Educación.....	251
6.3.1. Teorías Pedagógicas Parcialmente Contenidas en las Teorías Implícitas de los Discursos Analizados.....	252
6.3.2. Síntesis de las Teorías Implícitas Parcialmente Contenidas en los Discursos Analizados en sus Dominios Filosóficos y Pedagógicos.....	262
7. PARTIR DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA.....	271
7.1. Sobre la Fuente Psicopedagógica de la Enseñanza.....	271
7.2. Hacer de los Roles Institucionalizados un Tema de Discusión Grupal.....	275
7.3. Re-plantear las Operaciones Típicamente Escolares.....	278
7.4. Cómo Trabajar con la Afectividad Expresada en las Teorías Implícitas.....	280
7.5. Los Valores Latentes en la Convivencia Grupal.....	282
7.6. Un Ideal de Docente Necesario al Aprendizaje.....	283
7.7. Recomendaciones para la Instrucción.....	292
7.8. Relatividad de la Posibilidad de Conocimiento Inmediato de las Teorías Implícitas.....	294
8. RECOMENDACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN.....	296
8.1. Recomendaciones sobre la Recolección de Datos.....	297
8.2. Recomendaciones sobre la Captura y Medios Electrónicos de Procesamiento.....	299
8.3. Recomendaciones sobre el Análisis de Discurso.....	302
8.4. Recomendaciones sobre las Modalidades Individuales.....	305
8.5. Recomendaciones sobre las Modalidades Colectivas.....	307
8.6. Recomendaciones sobre el Papel del Docente Investigador...	308
8.7. Recomendaciones para la Investigación de las Teorías Implícitas.....	310
9. CONCLUSIONES.....	312
9.1. Breve Reseña de las Teorías Implícitas en el Aprendizaje Universitario.....	312
9.2. Rectificación de los Puntos de Partida.....	315
9.3. Implicaciones Teóricas de los Hallazgos.....	317
9.4. Implicaciones Prácticas de los Hallazgos.....	317
9.5. Soluciones al Problema de Investigación.....	318
9.6. Lo que no se Resuelve con la Investigación.....	320



9.7. Reflexiones Finales.....	320
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	322
APÉNDICES.....	336
APÉNDICE A.- CROQUIS DE LAS AULAS DE INVESTIGACIÓN.....	337
APÉNDICE B.- FORMATO DE EJERCICIOS ESCRITOS.....	339
APÉNDICE C.- TABLA DE CONTROL DE RESPUESTAS A EJERCICIOS.....	344
APÉNDICE D.- FORMATO DE TRANSLITERACIÓN DE EJERCICIOS ESCRITOS.....	348
APÉNDICE E.- CATEGORÍAS DE RESPUESTAS POR ALUMNO.....	353

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Categorías de Análisis de Expectativas de Deborah Tannen....	141
2. Documentos Producidos en el Software NVivo 8.....	145
3. Ejercicios Escritos.....	150
4. Grupos de Enfoque.....	151
5. Examen Oral.....	152
6. Fases del Análisis.....	158
7. Forma de Codificación Inductiva.....	161
8. Producción de un Patrón Propio de Respuestas.....	222
9. Características Generales y Nodos del Desarrollo de los Grupos de Enfoque.....	230
10. Teorías Implícitas en los Nodos Analizados 1.....	236
11. Teorías Implícitas en los Nodos Analizados 2.....	241

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Conflicto Modernidad-Postmodernidad y Efectos Sociales.....	10
2. El Marco Curricular del Proyecto de Investigación.....	20
3. Efectos Perversos del Mundo Actual en el Sujeto.....	29
4. Dimensiones de los Conceptos Éticos según Norbert Bilbeny (1997).....	30
5. Perspectivas Estudiantiles Importantes para las Teorías Implícitas.....	33
6. Identidad entre Representaciones Sociales y Teorías Implícitas.....	44
7. Componentes del Aprendizaje. Ubicación de las Teorías Implícitas. Elaborado a partir de Esquemas y Contenidos de “Aprendices y Maestros” (Pozo, 1996).....	51
8. Continuum entre el Conocimiento Implícito y el Explícito.....	53
9. Tendencias de los Tipos de Memoria a Hacerse Implícitos o Explícitos.....	65
10. Origen Social y Cultural de las Teorías Implícitas.....	74
11. Conocimiento y Educación.....	104
12. Características de Esta Investigación.....	112
13. El Sujeto Investigador y el Sujeto Investigado.....	117
14. Doble Vía de Indagación de Esta Investigación.....	136
15. Estrategias para el Análisis del Discurso.....	138
16. Procedimiento de Análisis de Datos.....	143
17. Organización y Captura de los Datos.....	153

<b>Figura</b>	<b>Página</b>
18. Atributos y Libro de Casos.....	154
19. Datos y Análisis Organizados en NVivo 8.....	157
20. Primera Categorización.....	159
21. Frecuencias de Respuestas en la Primera Categorización.....	163
22. Distribución de los Nodos Generados en el Proyecto.....	168
23. Explicitud de las Respuestas.....	211
24. Distribución de Respuestas en los Nodos.....	212
25. Teorías Pedagógicas Parcialmente Contenidas en las Teorías Implícitas del Nodo Afirmación.....	255
26. Teorías Pedagógicas Parcialmente Contenidas en las Teorías Implícitas del Nodo Duda.....	256
27. Teorías Pedagógicas Parcialmente Contenidas en las Teorías Implícitas del Nodo Evasión.....	258
28. Teorías Pedagógicas Parcialmente Contenidas en las Teorías Implícitas del Nodo Negación.....	260
29. Teorías Pedagógicas Parcialmente Contenidas en las Teorías Implícitas de Otros Nodos.....	263
30. Demandas del Ser Implícitas en los Discursos Analizados.....	264
31. Concepciones del Hombre Implícitas en los Discursos Analizados.....	266
32. Pedagogías Parcialmente Implícitas en los Discursos Analizados.....	268
33. Incorporación de las Teorías Implícitas como Información en las Fases de la Enseñanza.....	276
34. Aportes sobre el Conocimiento de las Teorías Implícitas a los Rasgos Deseables del Perfil Docente.....	291

## CAPÍTULO 1

### LA UNIVERSIDAD: ENTRE LOS DISCURSOS MODERNO Y POSTMODERNO

El contexto de la educación actual está marcado por su condición histórica evolutiva. La educación ha servido a lo largo de la historia humana para diversas finalidades (Ponce, 1978): formar al individuo comunitario primitivo, al amo y al esclavo, al guerrero y al orador, al caballero, al señor y al siervo, al burgués, al hombre religioso, al obrero, al técnico, al gobernante. Las condiciones del mundo actual reclaman preguntarnos cuál es la finalidad específica del proceso educativo en esta fase de la historia humana dado que el estado de desarrollo actual permite, también, dirigir y controlar mejor los procesos culturales y lo que el avance que ciencia y técnica de la educación han logrado. Yo observo una mezcla entre el espíritu moderno de la educación y el naciente espíritu posmoderno, la universidad se sitúa de una manera peculiar frente a esta disyuntiva.

#### 1.1 La Cultura Mundial Actual Reclama la Participación de la Educación

Primeramente la naturaleza de la educación tiene un carácter general. Así definimos a la educación como el proceso de formación del ser humano, proceso propiamente humano que se dirige a la perfectibilidad y que es inherente a todas las culturas, mismas que se permiten producirse y reproducirse gracias a ella. Se le considera un proceso de reproducción pero

también de transformación de la cultura y de la humanidad, tanto en la filogénesis como en la ontogénesis. Fermoso (1990) explica: “los tres elementos fundamentales en el proceso educativo son la *espontaneidad evolutiva*, la *finalidad perfectiva* racionalmente prefijada y la *integración holística* de cuanto adviene al hombre en las etapas evolutivas” (p. 129).

La escuela, como institución educativa por excelencia, surge como una institución que apoyaría la formación del hombre en el dominio de la razón y de la ciencia y contribuiría a su ser ciudadano para un Estado democrático y de derecho, y en su aspecto individual, para su felicidad, lo cual cooperaría con el progreso en todos los sentidos, entre ellos, en el sentido económico. Estas ideas forman parte del proyecto de la Modernidad.

La escuela, enmarcada en la Modernidad, es una institución que confía en la razón y que busca como ideal al hombre ilustrado, que se apoya en la ciencia como creencia fundamental. Con la revolución postindustrial y la llegada de la revolución cognitiva, la escuela se muestra sujeta a diversas demandas que entran en conflicto con un conjunto de ideas de la postmodernidad que critican su esencia moderna. La revolución cognitiva es una transformación radical en la forma de concebir al saber, a la información y al papel que juegan ambas en la vida. Dice Bilbeny (1997): “La revolución cognitiva no se limita, pues, a una ‘revolución científico-técnica’ [...] La muestra [...] más directa de ello es la dependencia de la revolución cognitiva, y con ella la mente contemporánea, de las creencias en torno al *conocimiento*” (p. 14). Aparece, con más urgencia, la importancia de conocer

las teorías implícitas de los sujetos que aprenden, en una perspectiva posmoderna. Al respecto, Pozo (2001) señala:

Se ocupará precisamente de revisar la promesa (y la consiguiente frustración) de la llamada revolución cognitiva, al imponer un sujeto cognitivo *digital*, capaz de calcular de modo masivo las relaciones probabilísticas entre acontecimientos, pero incapaz en gran medida de extraer de esos cómputos un *conocimiento* que le permita moverse y actuar en el mundo”. (p. 16)

Ese conocimiento para actuar en el mundo son las teorías implícitas.

La posmodernidad trae consigo la crítica de la modernidad y con ella la de sus narrativas, así la ciencia, la razón, la felicidad, el progreso, son cuestionados como valores. La escuela es vista con recelo como institución y se le exige entrar en el juego de una economía que deja de lado al Estado de derecho y que convierte a la educación en una mercancía que algunos pueden poseer y otros no. Como dice De la Torre (2004b): “la modernidad educa para la libertad, para el desarrollo de la comunidad, mientras que la posmodernidad lo hace para la competitividad de los individuos y de las sociedades, entendida principalmente como competitividad económica”.

A la escuela actual se le exige educar para la sociedad de la información, educar para la competitividad y la productividad y para las destrezas cognitivas propias de la revolución cognitiva. Desde el punto de vista de Morin (1999), el ser humano debe ser formado en los siguientes saberes:

1. El conocimiento deja de ser “objetivo” para relativizar sus alcances considerando la participación del todo humano y no sólo su racionalidad. Es necesario estar conscientes de los reduccionismos, ilusiones, errores y cegueras y volverse a su complejidad.
2. Es necesario, más que nunca, contextualizar el conocimiento – eliminando siempre que se pueda su abstracción, concretizándolo- y considerarlo en su complejidad.
3. Nos hemos distraído de enseñar la condición humana tanto en cuanto a su referente cósmico o como parte del universo, así como en la condición de animalidad y biología que nos sustenta. Hay que enseñar los bucles que nos conforman: “cerebro-mente-cultura”, “razón-afecto-impulso”, “individuo-sociedad-especie”.
4. Debemos enseñar la naturaleza de nuestra identidad terrenal en términos de las consecuencias reales de la civilización tanto como de la necesidad de una nueva ciudadanía. Debemos situarnos en el postmodernismo incluyendo sus variables.
5. Debemos enseñar a enfrentar la incertidumbre, las relaciones entre el orden, el desorden y la organización. Aquí los bucles relevantes son: “riesgo-precaución”, “fines-medios”, “acción-contexto”.
6. Urge la enseñanza de la comprensión en términos espirituales, intelectuales y morales, luchar contra los centrismos, la reciprocidad, urge ser éticos.



7. La nueva perspectiva debe ser una conciencia antro-po-ética, en términos de la misión de humanizar.

Las anteriores son demandas inherentes a la revolución cognitiva y a la situación planetaria actual y el llamado de Morin se refiere a considerar la complejidad de la acción educativa necesaria si no queremos auto-destruirnos como especie, como sociedad, como planeta. La gran responsabilidad de la educación todavía no se hace consciente, en la magnitud del planteamiento anterior, en una gran parte de los individuos, grupos, instituciones y sociedades. Estamos en una situación crítica.

Las crisis que encuentra la sociedad actual son: la de la ciudadanía (Pérez Ramos, 2004), la del individualismo, la de una nueva cultura globalizada, la de una identidad fragmentada. La cultura mundializada elimina las más débiles, homogeneiza o aísla culturalmente (Gimeno, 2001). Como, además, la globalización es un fenómeno que actúa de manera desigual en distintas regiones, instituciones, individuos, dimensiones de la cultura, vivimos en una era marcada por dichos conflictos.

La educación debería posibilitar la generación de una cultura que contrarreste los efectos perversos de la globalización, porque, como dice Gimeno:

A la fe puesta en la ciencia se le opuso la crítica de su deshumanización y su servidumbre ante intereses espurios, negando otras modalidades de conocimiento. Las soluciones que brinda la tecnología se ven contrarrestadas por la alienación del trabajo humano, las posibilidades de manipulación que permite y las destrucciones que

ha causado en la creación de grandes urbes y en la muerte de la naturaleza. El desarrollo económico implica incremento de riqueza, pero también agotamiento de los recursos naturales y reparto muy injusto de la misma. La capacidad de convivir y la institucionalización de la democracia coexisten con nuevas formas de violencia, de represión y de manipulación. El desarrollo moral (la justicia, libertad, autonomía y autorrealización) queda pendiente y relegado en la realidad a pesar de algunos avances significativos. (pp. 14-15)

Todos los anteriores desencantos posmodernos hacen mella en las instituciones educativas, a través de sus actores principales. La escuela está en medio del conflicto siendo ella misma una institución con orígenes modernos, en una sociedad que enfrenta el conflicto entre la modernidad y postmodernidad, tal como se ha planteado. Es una institución que debe educar a un sujeto que no cree ya en las instituciones modernas y que se ve, constantemente abordado por la percepción desencantada del espíritu posmoderno. Y sin embargo, debe formar satisfaciendo las demandas subyacentes de nuestro mundo actual, tal como señalaba Morin.

México -como país en que coexiste una demanda clara de integrarse a los procesos globales con las llamadas internas para unificar una cultura desigual de regiones, de clases sociales- vive en un desfase en que chocan los retos de la globalización, de la competitividad internacional, de la revolución cognitiva, con el analfabetismo, las multi-culturas aisladas, la pobreza, la marginación (González, 2003; Pardo, 2004; Santos, 2004).

La universidad mexicana está sujeta a las demandas de un mercado laboral que pugna por hacerse presente en el mundo internacional al mismo tiempo que las demandas calladas, silenciosas, de las bases sociales que implican demandas profesionales de primera necesidad. El conflicto está marcado entonces, por los distintos sectores que pueden demandar algo a una institución formadora de cuadros profesionales que resolverán necesidades de la sociedad y en donde generalmente son escuchados aquellos intereses que tienen un sustento en el poder económico, y también, aunque ahora probablemente menos, en el poder político, cuando el Estado es considerado una molestia para el mercado.

Así González (UANL, 2004) en la presentación de la Visión UANL 2012 plantea:

La sociedad del conocimiento, a su vez, demanda a las instituciones educativas una respuesta concreta a través de estrategias y políticas que impulsen un cambio de cultura, y que posibiliten que éstas se conviertan en motor para el desarrollo y sean instrumento para la realización de aspiraciones colectivas. (p. 2)

Entonces el conflicto, por un lado, consiste en que la universidad debe responder ante las demandas de diversos sectores cuyos intereses suelen entrar en fricción, cuando no en contradicción. Así las demandas productivas pueden entrar en confrontación con las necesidades de los sujetos actores de las prácticas educativas, tales como los estudiantes y los profesores. Las demandas provienen, también, de ambos espíritus ideológicos: los modernos y los posmodernos.

La universidad, como institución formadora, ya no sólo de cuadros profesionales, sino de sujetos íntegros que puedan adscribirse a las necesidades de la revolución cognitiva y de nuestro mundo, tiene una gran presión desbalanceada y no uniforme que se obliga a responder en determinado sentido. El contexto geográfico de esta Universidad es el área metropolitana de Monterrey, capital del estado de Nuevo León, que el año 2007 fue nombrada ciudad internacional del conocimiento y en ella se realizaron los trabajos del Foro Internacional de las Culturas 2007. Este contexto impacta, también, a los sujetos del aprendizaje universitario.

Como sujetos, los actores del proceso educativo demandan a la universidad dar cabida a sus sentidos identitarios y profesionales y es en este marco que las teorías implícitas de los estudiantes resultan un tema pertinente de estudio puesto que incluyen las expectativas que sobre su formación esperan verse satisfechas y que anticipan su rol y actividades a realizar en su estancia universitaria.

Las teorías implícitas que el estudiante universitario tiene respecto a su papel social, a través del espacio laboral están influenciadas por el hecho de saberse demandados como mercancía que entra en la circulación y que no se ajusta a los criterios escolares para valorizarse sino a los criterios económicos que demandan otro tipo de sujeto. Si bien los planes de estudio intentan recoger estas demandas para hacerse adecuados a las demandas laborales, el curriculum real en las aulas, y el oculto a través de la relación educativa, entran en contradicción con dichos valores y preconizan en su práctica los valores modernos. Mientras que en la cultura moderna lo

humano es definido básicamente por lo que se sabe, en la cultura postmoderna lo humano es definido por la apariencia y su modo de encajarse en la circulación de mercancías.

Es necesario conocer a los estudiantes concretos y la problemática peculiar que como sujetos enfrentan ante las características del mundo actual y del conflicto descrito entre los espíritus moderno y posmoderno. Sus teorías implícitas resultan pertinentes para el conocimiento del estudiante como sujeto concreto. Los estudiantes reciben los efectos del curriculum del que forman parte en la universidad y responden ante dicha situación.

Hay una oposición de fuerzas provenientes de los espíritus moderno y postmoderno y tienen impacto en la sociedad y en la educación. Este impacto se da en la universidad y en la recepción que de este conflicto hacen los estudiantes sujetos de estudio de esta investigación. Los anteriores conceptos se pueden visualizar en la figura 1, de la página 10.

## 1.2 Cómo Responde el Curriculum Universitario ante las Demandas Sociales

Al proyecto educativo de la escuela se le conoce como curriculum. A éste se le ha analizado en su aspecto formal: los proyectos oficiales, escritos, de discurso, que proyectan las intenciones de las instituciones, y en su dimensión oculta: los valores que se transmiten por la interacción cotidiana de los sujetos implicados en la escuela que permiten alcanzar objetivos que en muchas ocasiones entran en conflicto con los propuestos oficialmente y trascienden, incluso, a la conciencia de quienes lo hacen real.

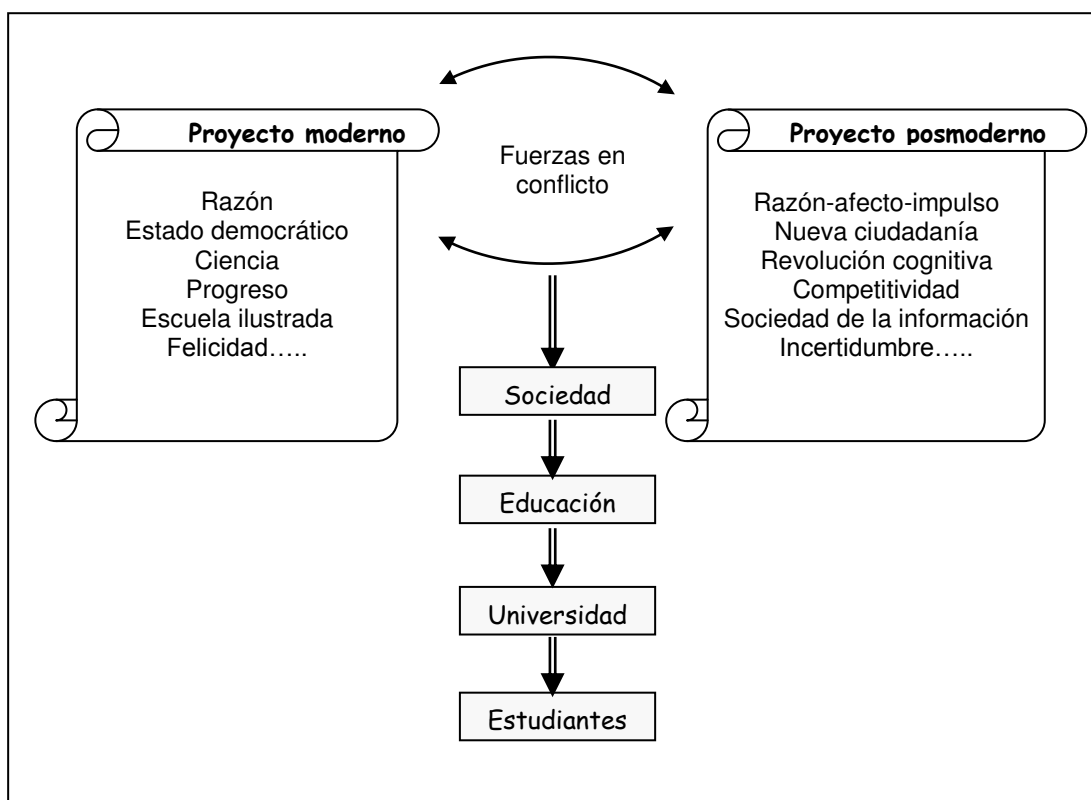


Figura 1. Conflicto modernidad-posmodernidad y efectos sociales.

En el curriculum se transmite y se genera una cultura. Decimos que la reproduce pero también la produce o se le resiste. De Alba (1998b) señala:

En este conflicto, las distintas partes que están en contacto se resisten y luchan de diversas maneras e intentan dominar al otro, o bien, si perciben que han sido dominados, intentan desarrollar mecanismos (generalmente culturales: ideológicos, religiosos, costumbristas), que les permitan *mantener*, pese al dominio, *su identidad cultural*. (p. 160)

El curriculum del proyecto moderno suponía una formación para todos –si bien nunca se alcanzó-, que los Estados-nación debían asumirla como una tarea prioritaria, que la formación debería ser homogénea, universalista. En el proyecto postindustrial la preocupación por la democratización

educativa muere, como señala De la Torre (2004a) los valores posmodernos son “productividad, eficiencia, competitividad, responsabilidad individual y realización personal” (p. 104). Para proponerla como un bien al cual se debe tener recursos para acceder, la formación universalista se modifica por las demandas de las competencias del mercado laboral y reconociendo las diferencias. Las voces que critican al proyecto neoliberal exigen formar en valores comunitarios y de diversidad cultural al mismo tiempo, y reconocer a la educación todavía como un derecho.

El curriculum de la universidad mexicana se ve sometido a estas fuerzas, entre otras, las del cambio (Sepúlveda, 2002), por lo que dichas universidades rediseñan sus planes de estudio con periodicidad, tratando de ajustarse a las demandas del mercado laboral así como a las de la población. La universidad, como parte del sistema, también se caracteriza por una situación caótica, puesto que la sociedad ejerce presiones sobre ella y el futuro ya está aquí, el mundo vertiginosamente cambiante hace imposible cumplimentar la racionalidad de coherencia externa que este nivel educativo debería tener, según las funciones sociales a ella atribuidas. En los ciclos en el tiempo, en la temporalidad, la escuela se ve cada vez más imposibilitada para satisfacer las demandas continuamente cambiantes del mundo del trabajo para el que prepara la educación universitaria. La administración educativa debería observarse “bajo esquemas caóticos y no funcionales” (Colom, 2002, p. 179), pues dichos esquemas no explican ni tampoco funcionan en las adecuaciones escuela-sociedad.

El contexto de este proyecto es el curriculum de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) que inicia sus labores el 25 de septiembre de 1933. La UANL es la universidad pública mexicana más importante del norte del país, cuenta con 122,501 estudiantes inscritos en 291 programas educativos, de los cuales 1 es de bachillerato general, 1 de bachillerato general a distancia, 1 de bachillerato bilingüe, 41 de bachillerato técnico, 16 de carrera técnica terminal, 12 de técnico superior universitario, 9 de profesional asociado, 70 de licenciatura, 48 especializaciones, 67 de maestría, y 25 de doctorado (González, 2007).

Con estas dimensiones de matrícula y oferta educativa, como parte del curriculum oficial, la UANL se propuso dentro del proyecto Visión UANL 2006 (UANL, 1998) una serie de metas a lograr, para lo cual diseñó una serie de proyectos, entre ellos el Programa de Estudios Generales para la Formación Integral de los Estudiantes de Licenciatura de la UANL que contempla proporcionar una formación integral (González, 2003; UANL, 1999) al estudiante de todos los estudios de licenciatura proponiendo una serie de contenidos paralelos a las materias tradicionales especializadas. Entre esos cursos se encuentra el de “Psicología y Desarrollo Profesional”, materia que fue seleccionada por algunos planes de estudio con el fin de ser cursada por sus estudiantes como parte de las materias de Estudios Generales, marco del trabajo en el aula de este proyecto.

En la Facultad de Filosofía y Letras, de la UANL, “Psicología y Desarrollo Profesional” fue una asignatura obligatoria y generalmente se cursó en el 4° semestre de las siete licenciaturas que dicha institución



imparte: Bibliotecología, Filosofía, Historia, Letras Hispánicas, Lingüística Aplicada, Pedagogía y Sociología. A partir de junio de 2005 consiste en una asignatura de carácter opcional inserta en el Plan para la Formación General Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario (UANL, 2005), que sustituye al anterior Programa de Estudios Generales para la Formación Integral de los Estudiantes de Licenciatura de la UANL.

La racionalidad moderna del curriculum encierra su razón de ser en su proyección a futuro, en la certeza de controlar lo incontrolable, en el afán de planear, programar y controlar, como un orden imposible. La teoría del caos vería a la educación como “la improbabilidad, el desorden, el azar, la complejidad y la dialéctica continuada orden-desorden” (Colom, p. 160).

Así, todo el proyecto oficial universitario tiene una condición de entrada que implica pensar a la realidad formadora del alumno, como una realidad probable y relativamente simple, lo que entra en contradicción con el caos propio del sistema educativo.

Respecto al curriculum oculto, es necesario plantear su configuración como conjunto de atractores o “causantes de las conductas imprevistas, típicamente caóticas” (Colom, p. 138) de los cuales depende el comportamiento futuro de un sistema.

Los mitos de los que parten maestros y alumnos, cuyo objetivo es el aprendizaje en el aula y que forman parte del curriculum oculto son, entre otros:

- El profesor instauro el orden.
- El profesor controla el tiempo, la asistencia, la enseñanza, el aprendizaje, la disciplina, la interacción grupal, la evaluación.
- El profesor sabe, posee el saber.
- El alumno debe obedecer, debe realizar las tareas al ritmo y en la secuencia dictaminada, debe controlar su palabra, debe interaccionar cuando así se le pide y no hacerlo –por el riesgo de considerarse indisciplinado- cuando no se le es demandado, debe imitar modelos ideales propuestos por el maestro (Apple y King, 1979).
- El alumno debe “presenciar” alguna forma de actualización –poner aquí y ahora- del contenido en el aula (Becerra, Garrido, y Romo, 1989).
- El contenido a aprender lleva a una visión ordenada del mundo (Colom, p. 178).

Los ritos que efectúan maestros y alumnos son:

- El profesor lleva un programa oficial, o por lo menos un plan en su cabeza con la finalidad de “crear el orden” necesario para el aprendizaje. Trata de ajustarse a él y de que se ajusten los alumnos, lo cual crea una situación inicial de determinación caótica.
- El profesor toma lista con el fin de legitimar la asistencia, controla el tiempo del uso de la palabra, de la asignación temporal a cada parte del contenido, genera y pone en práctica modalidades de enseñanza, intenta averiguar por diferentes medios la existencia de aprendizaje, utiliza su

palabra y su saber para mantener una situación “ordenada” caracterizada por la vigilancia de los turnos “legales” para el uso de la palabra y de la posibilidad de interacción entre alumnos, entre alumnos y maestro, utiliza el poder conferido a través del privilegio de evaluación para gobernar la concurrencia de dichos elementos .

- El profesor direcciona hacia el saber predeterminado las acciones en el aula, en una secuencia mostrada como necesaria, como lógica, o incluso, como única.
- El alumno escucha, copia, lee, habla con sus compañeros, en función de las órdenes emitidas, trae las tareas en las formas y tiempos asignados y cumple con los requisitos de la evaluación para que le sea conferido el dictamen de éxito en el aprendizaje de determinado curso.
- El alumno piensa, tanto como el maestro, que el contenido debe ser “traído” de alguna manera al grupo, al aula, en los límites temporales y espaciales establecidos para lo cual aquél se “expone”, se “dice”, se “trabaja”, con supervisión docente.

Sobre los atractores anteriores resulta interesante con los ritos el hecho de que hacen recuperar continuamente los mitos y que definen las situaciones sociales (Marc, y Picard, 1989, p. 108) y -a pesar de las múltiples bifurcaciones y materializaciones que hacen que los ritos puedan cuestionar, en su ineficiencia, a los mitos- parecen dejar intacta la situación mítica que semestre tras semestre, curso tras curso, tanto maestros y alumnos, sostienen y que posibilitan “iniciar una vez más” todo el proceso.

Sería importante, coadyuvar con el conocimiento de las “teorías implícitas” tanto de los alumnos, como aquellas de los profesores (Donoso, y Hawes, 2003, p. 2), que funcionan también como atractores en el curriculum oculto de los cursos de psicología.

Sobre los fractales, puedo decir, que a pesar de que el conocimiento de la psicología educativa, en general, y sea cual sea su tónica, ha explicado suficientemente que el aprendizaje es un proceso que procede de forma individual y de que es un proceso de cierta complejidad en el cual intervienen una serie de elementos (escolarización previa, origen familiar, etapa del desarrollo, experiencias previas y simultáneas al desarrollo de los cursos, la maduración, etc.), cuando se plantea el aprendizaje en las situaciones grupales, no se observa como la multiplicación al infinito de esa complejidad, delimitando, en el mejor de los casos, los procesos de aprendizaje ideales que se “espera” deban producirse como consecuencia de la enseñanza, de lo que la escuela “organiza” para el logro del aprendizaje.

Todo curriculum asume una postura respecto a las fuentes de su diseño: socio-institucionales, epistemológicas y psicopedagógicas (Díaz Barriga y Hernández, 1997). Así, el curriculum universitario de la UANL (2004) establece su Misión:

La formación de bachilleres, técnicos, profesionales, maestros universitarios e investigadores capaces de desempeñarse eficientemente en la sociedad del conocimiento; poseedores de un amplio sentido de la vida y con plena conciencia de la situación

regional, nacional y mundial; que aplican principios y valores universitarios, se comprometen con el desarrollo sustentable, económico, científico, tecnológico y cultural de la humanidad; son innovadores y competitivos, logran su desarrollo personal y contribuyen al progreso del país en el contexto internacional.

Genera conocimiento social, científico y humanista, como una actividad que permite dar atención oportuna a las diversas problemáticas de la sociedad en su conjunto, así como asegurar y mejorar permanentemente la calidad de la formación universitaria.

Extiende los beneficios de la formación universitaria, fomenta la creación artística en sus diversas formas de expresión, hace partícipe a la comunidad de este tipo de actividades y contribuye a la preservación del patrimonio y del acervo cultural nacional y universal. (p. 11)

En la postura anterior de la UANL destacan algunos conceptos relativos a las decisiones tomadas:

- Sobre la fuente socio-institucional curricular: considera necesario un compromiso con una *sociedad del conocimiento*, con un *desarrollo sustentable*, con el *progreso nacional* y en relación con el *contexto internacional*. Se vincula con la comunidad *extendiendo la cultura* que produce y preserva. El discurso implícito conlleva aspectos tanto del espíritu moderno –progreso, extensión de la cultura- como del posmoderno –sociedad del conocimiento, desarrollo sustentable, contexto internacional.

- Sobre la fuente epistemológica: asume una visión contextualizada del conocimiento en cuanto a la necesidad de que su producción y transmisión esté al servicio de la problemática social. Tanto el espíritu moderno –de creación de conocimiento al interior de la universidad- como el del espíritu posmoderno –contextualización del conocimiento- están presentes en el discurso.
- Sobre la fuente psicopedagógica: establece la visión de estudiantes y maestros caracterizados por su *desempeño eficiente, con conciencia social, éticamente responsables, innovadores, competitivos, comprometidos con un amplio sentido de la vida, con su desarrollo personal y con el desarrollo nacional*. Encuentro también aspectos básicos del proyecto moderno –conciencia social, ética, desarrollo personal, desarrollo nacional- coexistiendo con aspectos del proyecto posmoderno –eficiencia, innovación, competitividad-.

Las anteriores ideas universitarias reflejan el debate real, actual, de ambos proyectos al interior de las instituciones sociales, como parte de los mecanismos de reproducción en el sentido marxista. La universidad no puede escapar del contexto heterogéneo de posturas ideológicas, de fuerzas sociales, que presionan y demandan sus respuestas. Por un lado, la demanda socio-económica de vincular y hasta de perfilar de cierta manera a las universidades. Por otro, las demandas socio-humanistas, que demandan soluciones a problemas comunitarios y del sujeto como persona.

A pesar de que un programa oficial, tal como es el anterior como marco de este trabajo, plantee unas intenciones y objetivos formales, el curriculum

real y el curriculum oculto que toman vida en el aula, producen una realidad que puede tener distintas distancias respecto al curriculum formal. Ahí tiene cabida y pertinencia el concepto de teorías implícitas de quienes aprenden para que se genere un curriculum oculto particular, sin desconocer los efectos que la enseñanza concreta, el maestro en particular y las condiciones institucionales, también producen.

En este contexto impactan tanto las teorías implícitas que los estudiantes tienen de lo que son las materias que “no son de su especialidad”, como lo es el curso de “Psicología y Desarrollo Profesional”, las expectativas que esta condición genera y por lo tanto, el punto de partida motivacional para dichos cursos como los recursos humanos y materiales que tiene una institución para impartir dichos cursos en una era en donde “las nuevas tecnologías” son respetadas por encima de los recursos educativos tradicionales. Lo anterior está relacionado con los valores de los actores educativos.

Se puede observar una representación de los planteamientos anteriores en la figura 2, de la página 20, donde se establece como marco del proyecto de investigación un curso obligatorio dentro del Programa de Estudios Generales para la Formación Integral de los Estudiantes de Licenciatura de la UANL, en la Facultad de Filosofía y Letras, en su conexión con el Proyecto Visión UANL 2006, así como los determinantes circundantes a este proyecto como lo son la existencia del curriculum formal frente al real y al oculto, los procesos de reproducción coexistiendo con los de transformación y siempre permeados por los de resistencia, la existencia de

mitos y ritos y la presencia de atractores y fractales. También se muestra la relación entre los cambios oficiales del 2006 al 2012 en la Visión UANL 2012, con un programa diferente.

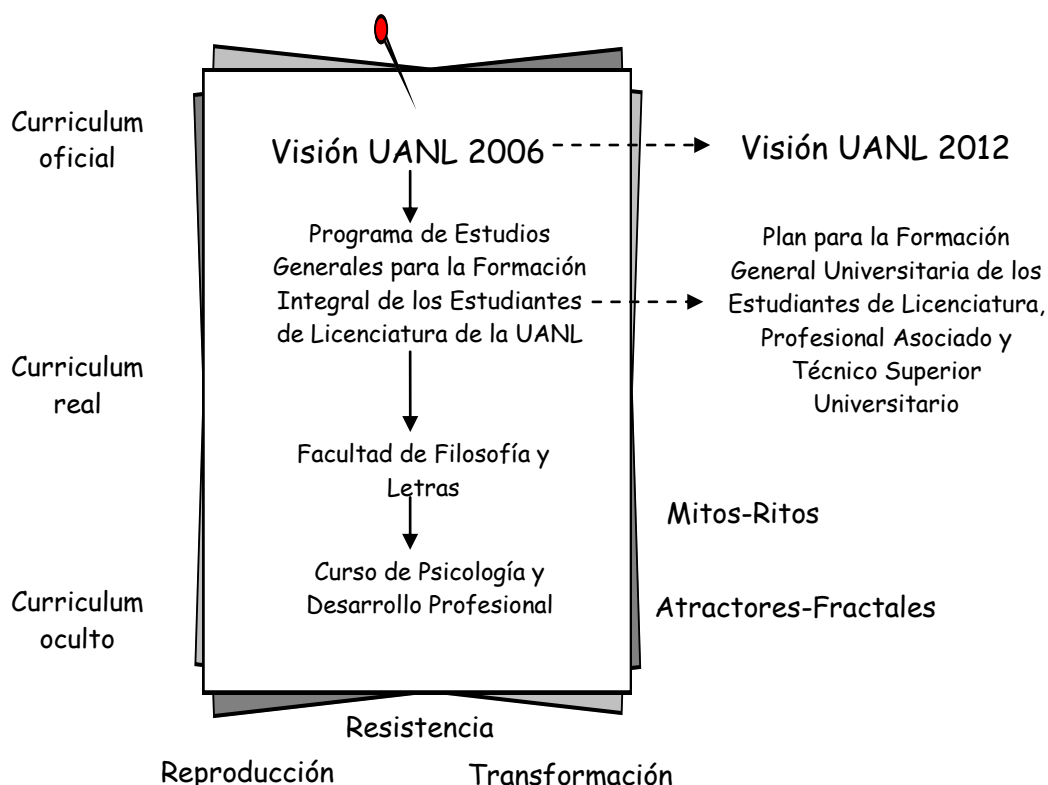


Figura 2. El marco curricular del proyecto de investigación

### 1. 3 El Estudiante como Sujeto Moral del Currículum Universitario

Los valores son inherentes a la especie humana. Dice Cortina (1995) que tenemos una *protomoral*, distinta de una moral de contenido: “Precisamente porque todo ser humano posee esta estructura, podemos decir que los hombres somos constitutivamente morales: podemos comportarnos de forma moralmente correcta en relación con determinadas concepciones del bien moral” (p. 45). Señala la autora, cómo desde el nacimiento, tenemos un momento básico de libertad para actuar moral o



inmoralmente, montado sobre nuestra naturaleza animal lo que nos hace diferente del resto de las especies vivientes.

Nos desarrollamos, entonces, como entes morales. En el mundo contemporáneo hay una preocupación porque las instituciones educativas, -especialmente la escuela y la familia- salgan con éxito en la formación moral de los sujetos (Jaime, 2006) debido a los fenómenos de inmoralidad que se incrementan en las distintas sociedades tales como violencia, tortura, corrupción, inseguridad. Se señala la existencia de una crisis de valores en la sociedad actual la cual es, en realidad, una crisis de normas. Como señala Bilbeny:

Sin las normas, el elemento dispuesto por el juicio para deliberar sobre los valores y establecer entre ellos una jerarquía, ninguna moral puede llegar a concebirse como *autónoma* y constituir propiamente una ética. Es sobre todo la moral autónoma lo que está en juego en una situación, como la nuestra, de crisis de las normas, mucho más que de los valores”. (p. 40)

Colom propone la idea de que el estudiante actual tiene que asistir a una escuela que le provea un laboratorio de la realidad para coadyuvar a un emparejamiento de sus valores personales, promovidos por la sociedad de la información. La escuela “falla” con el sujeto porque:

- Le provee una situación simple de aprendizaje y no compleja (*aprendizaje en laberinto*).

- Le provee una situación que no favorece la motivación porque se aleja del deseo de encontrar un reto (*aprendizaje interpretativo*).
- Le proporciona situaciones institucionalizadas y no instituyentes (*autogestión*).
- El profesor no investiga su práctica para la práctica misma (*investigación-acción*).
- Se enseñan visiones fragmentarias de la realidad y no sistémicas (*educación ambiental*).
- Se trabaja sólo el pensamiento convergente y no el divergente (*creatividad*).
- Se divorcia el saber del medio preferente actual de información, la red, (*hipertexto*).

Si nos remitimos al contexto institucional de este trabajo, encontramos que en la UANL, hay un fundamento explícito de los valores universitarios. En la Visión UANL 2012 se establecen los valores siguientes: verdad, honestidad, solidaridad, respeto a la vida y a los demás, responsabilidad, respeto a la naturaleza, justicia, integridad, libertad, ética profesional. Además se explicitan los atributos institucionales de autonomía, espíritu crítico, humanismo, pertinencia, liderazgo y multi-disciplinariedad. Encontramos, pues, una preocupación por la cobertura moral que el proyecto educativo debe tener.

No es, como dice Bilbeny, una crisis de valores. Al menos no en el discurso curricular. Lo que ocurre es la crisis de normas insertas en una sociedad que siempre está en crisis. Esta crisis establece un avance desigual entre el cambio en las ideas y el cambio de las instituciones, en la época de la revolución cognitiva. Así, la educación enfrenta una crisis, la escuela también, la universidad, por lo tanto. Es el sujeto de la educación quien se ve inmerso en esta pérdida de normas actuales cuya concreción podemos encontrar en el curriculum real y en el curriculum oculto, no así en el oficial.

El proyecto postmoderno ha trastocado los valores tradicionales y con ello las normas en que se plasman. Dice Hargreaves (1996):

El declive de las certezas morales y religiosas tradicionales, unido al colapso de las certezas técnicas y científicas, ha provocado, en muchas escuelas, una búsqueda generalizada de misiones, visiones y el sentido de la 'totalidad' en forma de elaboración de un *curriculum* para toda la escuela y de un planteamiento de la transformación de la misma. (p. 87)

Ante lo anterior el sujeto da significado a su mundo movido en su esfera cognitiva, afectiva y volitiva por la tarea educativa propia de toda sociedad, como una lucha cotidiana. En una sociedad en donde el poder económico, el mundo de la apariencia o de la imagen, el yo individual, son los preceptos supremos, rescatar los valores de la humanidad, de la comunidad (Naval, 2000) de la participación ciudadana (Cortina), se vuelve el quehacer diario.

Podemos caracterizar al sujeto postmoderno –o al menos, al sujeto en conflicto con las ideas postmodernas-, siguiendo a Bilbeny de la siguiente manera:

- Tiende a padecer de alogia: ausencia de pensamiento frente a la fiebre por la información y no por el conocimiento. Información como la reducción de la incertidumbre y el conocimiento como la comprensión de dichas incertidumbres, tanto como de su reducción en un contexto relativizante.
- Está propenso a vivir una anomia: ausencia de sentido por el relativismo exagerado y la pérdida de narrativas. Tales como las señaladas por Lyotard (1990), quien explica “el gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación” (p. 73). Y, precisamente este autor señala que la función de las universidades como legitimadoras especulativas se ha perdido.
- Está afectado por una hipoestesia o anestesia de la sensibilidad (desensibilización), las respuestas necesitan de estímulos cada vez más intensos para que logren suscitar determinadas reacciones, especialmente, en el ámbito moral.
- Posee un individualismo por la ausencia de convivialidad, favorecida por formas de interacción a la distancia, con diverso tipo de mediaciones, que suplantán y disminuyen notablemente la interacción cara a cara y las formas asociativas que se proponían metas comunes en las cuales ya no

cree, porque también han perdido credibilidad, volcándose entonces hacia sus intereses personales, locales, aisladamente.

- Tiende al apoliticismo y apraxia como falta de acción comprometida, limitando sus acciones hacia las ubicadas en su propio control.
- Se dispone a una amoralidad: a reaccionar limpiando las connotaciones morales de sus actos de sus consecuencias, no por falta de inteligencia, sino por inmadurez emocional o sensitiva que lo convierte en individuo antisocial.
- Se caracteriza por una akrasia: falta de temperancia o dominio de sí mismo.
- Además de que ha perdido la sustancia de su palabra. Cómo señala Duch (1997): “la actual inexpresividad en casi todos los órdenes de la vida pone de relieve un estado de ánimo, sobre todo entre los más jóvenes, que puede ser considerado como gramaticalmente subvertido y pervertido” (p. 83).

Estos efectos perversos de las sociedades actuales hacen urgente una educación que los compense o minimice. Sin embargo, ni la familia ni la escuela, como instituciones educativas por excelencia están preparadas para asumir dicha tarea, se quedaron “atrás de las ideas” y el sujeto producto de estos procesos educativos vive dichos efectos.

En esta contradicción también se inscribe la posible pérdida de la voluntad de aprender en los estudiantes, haciendo analogía con la pérdida de voluntad de enseñar que plantea Hargreaves: “[...] muchos instrumentos

administrativos de cambio no sólo acaban con los deseos de los profesores respecto a la enseñanza, sino que amenazan la misma voluntad de enseñar” (p.29).

La voluntad de aprender es necesaria cuando el ideal a alcanzar es ser el hombre culto, ilustrado, de la razón, de la modernidad; dicha intención se deteriora cuando el ideal a alcanzar es el hombre-imagen que sustituye con el simulacro cualquier demanda o cuando se conforma con el mínimo para encajar en las demandas laborales. Sin embargo, dicha voluntad es selectiva y lejos de desaparecer el aprendizaje, lo que ocurre es que el aprendizaje se da sobre otros contenidos diversos que trascienden los muros del aula y que resultan más atractivos para los sujetos.

La escuela pierde su atractivo al quedarse “atrás” en la aparente línea de progreso hacia lo postmoderno y los contenidos que intenta transmitir son parcialmente adquiridos e idiosincrásicamente seleccionados para la inversión de energía y voluntad que implica para los estudiantes. Señala Hargreaves:

Por una parte, está el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles. (pp. 29-30)

Se hace necesario evitar reduccionismos que han probado su deficiencia al explicar al ser humano y querer resolver su problemática. Como señala Morin (1990): “es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (p. 23). Hay que tratar de entender la complejidad de la acción educadora universitaria incluyendo el peso ético que tienen las acciones formadoras que tradicionalmente se discuten a nivel de lo intelectual o de lo eficiente. Por ello, incluir el tratamiento de lo ético en el curriculum como espacio de discusión y decisión es urgente.

Así, nos encontramos con los estudiantes universitarios, quienes una vez salvados los obstáculos del desarrollo individual y académico y de la exclusión, arriban a la escuela de formación superior con fines exacerbados por la sociedad individualista que los motiva a tratar de comprometerse sólo con aquello a lo que le vean valor, valores que por otro lado, están en cuestionamiento y que se encuentran forzados a comprender, aunque la escuela propugne aún aquéllos en los que cree, es decir, en los del proyecto moderno, bastante pesado aún en el aula.

Este estudiante es bastante desconocido en sus motivaciones particulares en un entorno que le es desafiante pues la formación profesional no garantiza un empleo que recupere el status económico del que proviene, debido a factores como el desempleo, subempleo, autoempleo, la escasa demanda del mercado laboral y la excesiva competencia en los centros urbanos metropolitanos como el de la ciudad de Monterrey.

Se puede ver gráficamente, la situación planteada para el sujeto actual en la figura 3 de la página 29, donde los efectos perversos del mundo actual se superponen a los sujetos.

Para Bilbeny (p. 48) la revolución cognitiva produce también cambios en los esquemas de fondo de la ética a lo que llama “la revolución de los etemas”. Los etemas son las unidades básicas de la cultura valorativa, así como los mnemes de las unidades de la transmisión cultural, los fonemas de la cultura informativa y los genes de la transmisión biológica. Los etemas son procesados en el cerebro. Se distinguen de los conceptos éticos porque éstos tienen tres dimensiones para referirse a la experiencia moral. Además, los etemas guardan relación con los conceptos éticos en cuanto son el continente con lo que se pueden pensar las funciones éticas. Proviene de la biología, psicología y sociología, además de la esfera de la ética.

Bilbeny señala que los etemas también provienen del campo empírico de la conducta humana en general y reflejan sedimentaciones o experiencias muy arraigadas en la conducta. Son conceptos que evolucionan, como los campos disciplinarios de los que provienen así como las experiencias arraigadas en una cultura pero que también tienen estabilidad y duración. Nos sirven para pensar lo ético de las acciones y en la revolución cognitiva ha habido un cambio en los etemas.

Estos etemas, según Bilbeny implican: acción y actividad, práctica y costumbre, hábito y creencia, valor y fin, individuo y rol, identidad y alteridad, deber y norma, falta y sanción, sujeto y conciencia, persona y personalidad,





Figura 3. Efectos perversos del mundo actual en el sujeto.

orden e identidad y es posible rastrearlos en la estructura subyacente del discurso. Se encontrarían formando parte de las teorías implícitas.

Tal como presenté en un trabajo anterior (Becerra, 2005), podemos representar la discusión conceptual sobre los etemas y la pertinencia para el análisis de los valores en los sujetos en la figura 4, de la página 30.

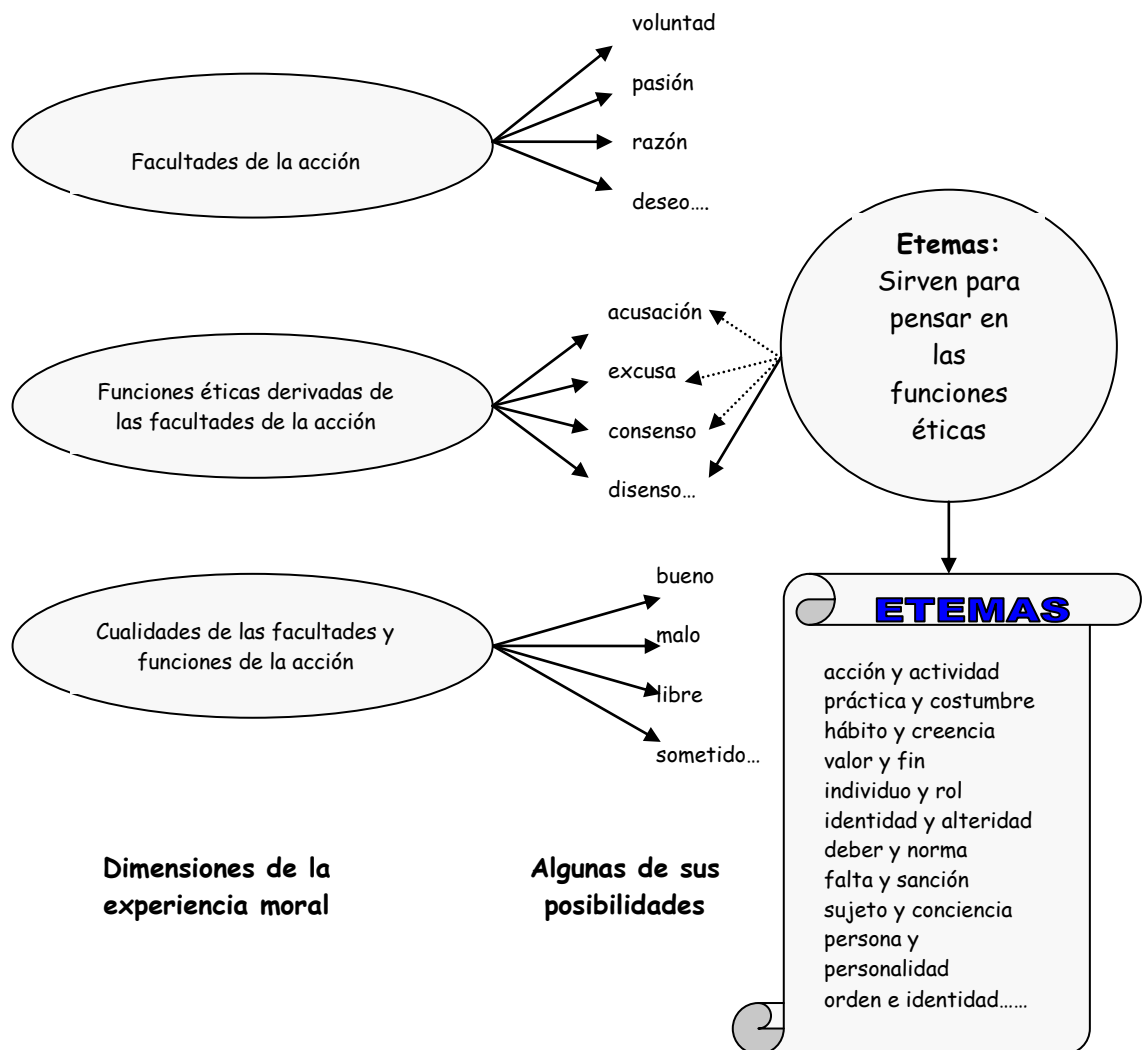


Figura 4. Dimensiones de los conceptos éticos según Norbert Bilbeny (1997).

Tanto las teorías que el estudiante tiene sobre su formación universitaria, su futuro laboral y personal, como las teorías sobre el conocimiento en sí son punto de partida para su aprendizaje, estos antecedentes –con ciertas precisiones- son llamadas teorías implícitas y es necesario conocerlas para trabajar con un sujeto real y no con uno teórico (Treviño, 2001). Si queremos recuperar a la humanidad perdida primero será necesario reconocer la propia “humanidad” de los sujetos, como lo señala Finkelkraut (1998):

Ideología: una palabra, dos acepciones. No se trata de una homonimia desafortunada, sino de una discrepancia capital: decretando que sólo existen barreras ideológicas para el advenimiento de una humanidad soberana, se reconduce el mal del siglo. Lo único que permite pensar este mal es poner en evidencia la denegación mortífera de la finitud, denegación que mora en lo más profundo de la idea de que el hombre lo puede todo. (p. 86)

No sólo es necesario, entonces, incorporar al proyecto educativo los valores que lo significan sino, como dice Kliksberg (2001):

No se trata simplemente de agregar a las carreras una materia que habla sobre ética [...] Transversalizar la enseñanza de la ética, hacer discutir en cada una de las asignaturas los dilemas éticos concretos vinculados con sus contenidos, que surgen de la realidad. (p. 22)

Kliksberg plantea que América Latina tiene “sed” de ética. Esta sed debe calmarse volviéndonos de nuevo “humanos” y contextualizando en el

aula cada tema curricular hasta sus consecuencias morales. Esto es la formación en la responsabilidad profesional.

Las demandas, cada vez mayores, de una formación ética (Morin, 1999; Maliandi, 2002; Bara, Buxarrais, y Martínez, 2002) en la educación profesional, conjuntas con el desarrollo cognoscitivo y de habilidades, hacen necesario conocer el estado del estudiante alrededor de sus valores, conocer las normas específicas (Bilbeny) que va revisando, construyendo, eliminando.

Considerar las teorías implícitas de los estudiantes como tema a estudiar implica avanzar en el conocimiento del sentido que ellos tienen de la escuela, sobre su propia formación, sobre el papel del profesor, el papel del contenido para su vida actual, futura y para su ejercicio profesional. Como Delors et al (1997) señalan: “El desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las oportunidades de que disponen las personas [...] se analizan todas las cuestiones sociales –sean éstas el crecimiento económico, el comercio, el empleo, la libertad política o los valores culturales- desde la perspectiva del ser humano” (p. 81).

Este desarrollo se verá favorecido conociendo al estudiante concreto a quien queremos formar. En la figura 5, de la página 33, podemos visualizar la información necesaria para conocer las teorías implícitas del estudiante sobre su aprendizaje, que incluye conocer cómo se perciben los roles escolares, cómo el estudiante procede a tomar distintas decisiones en base a las expectativas que tiene sobre su formación y futuro ejercicio profesional y cómo aprecia los elementos curriculares e instructivos en el aula.

Y esta labor no tiene por qué ser desagradable, no para el alumno, ni tampoco para el maestro. Se ha descubierto que hay una recompensa en el cerebro que el cuerpo obtiene al adaptarse a formas de comportamiento y creencias por la producción de sustancias como la endorfina, que proporcionan placer (Bilbeny, p.39). Es decir, el poder normar nuestro comportamiento, controlar las emociones, las actitudes, las disposiciones morales, permite al ser humano sentirse recompensado hasta en el sustento biológico mismo de su persona.

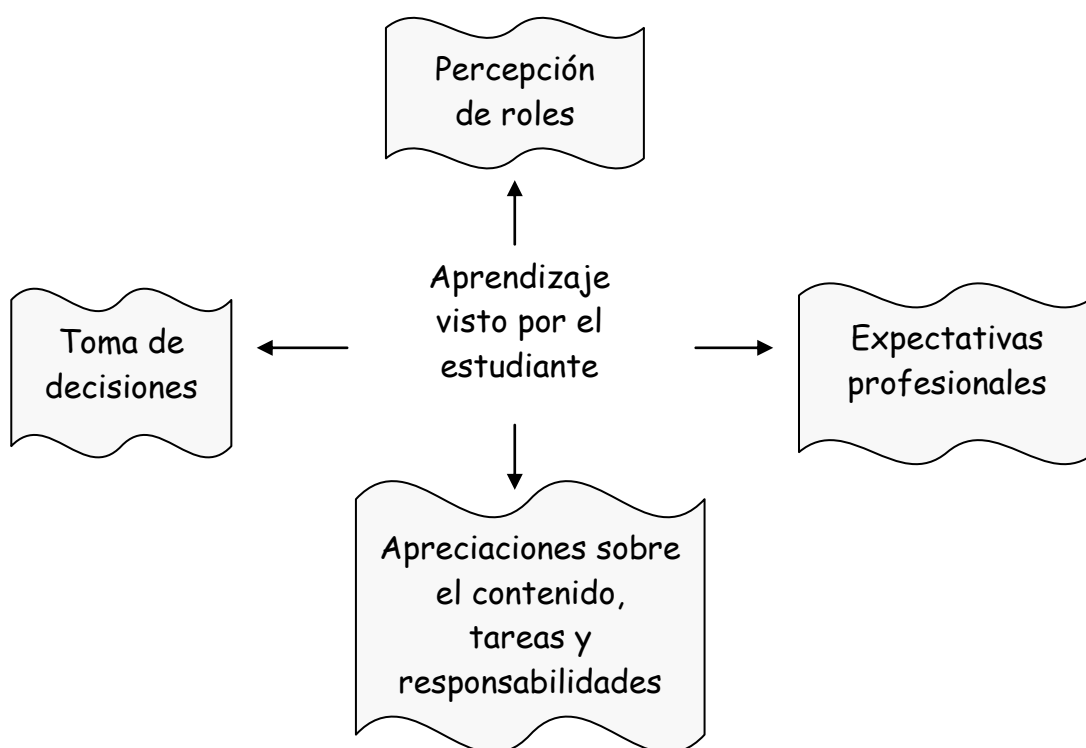


Figura 5. Perspectivas estudiantiles importantes para las teorías implícitas.

Esta tarea todavía está pendiente de llevarse a cabo hasta sus últimas consecuencias en el trabajo diario de interacción en el aula. Será necesario

establecer formas más adecuadas para lograr esta meta y ellas parten de conocer mejor al sujeto de la formación por lo que conocer las teorías implícitas de los estudiantes se vuelve significativo para la enseñanza, para el aprendizaje, para el desarrollo personal y profesional del estudiante, y, como consecuencia, para el entorno en donde se desempeña y se desempeñará.

En síntesis, en la actualidad y en la disputa de distintas percepciones compitiendo para influir sobre los seres humanos, los estudiantes son receptores que viven complejamente estas oposiciones pues mientras están ubicados en una sociedad en conflicto, por la naturaleza de su etapa evolutiva, también están conflictuados por definiciones de su propia persona y rol futuro en donde comprender las teorías implícitas que movilizan cobra especial significado.

## CAPÍTULO 2

### CUANDO EL CONOCIMIENTO ES IMPLÍCITO PORQUE ES PRAXEOLÓGICO

Dentro del conjunto de ideas que enmarca este trabajo, considero indispensable plantear los conceptos de teorías generales que ayudan a precisar los términos que dan cobertura semántica a la investigación realizada. Es decir, establecer ideas de teorías de gran alcance, de rango filosófico, para contextualizar teóricamente mi trabajo, por un lado. Por otro, son específicamente pertinentes un conjunto de teorías dentro de la psicología que permiten aclarar y definir con precisión los conceptos que utilizo. Dentro de esta perspectiva incorporaré ideas de la teoría de la complejidad, la teoría del caos, la psicología social, la psicología cognitiva, la psicopedagogía, el psicoanálisis.

Establezco que las teorías implícitas son tanto un antecedente como un resultado del aprendizaje, con un carácter implícito debido a su finalidad praxeológica. Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1993), la praxeología tiene como objetivo la acción eficaz (p. 1141). De esta manera ciertos conocimientos están supeditados a la necesidad de actuar eficazmente y funcionan de una manera implícita.

## 2.1 Definición de Teorías Implícitas

Es útil la metáfora del “gran teatro de la mente” para definir *teoría*, (Colom, p. 117), la teoría es siempre una representación. El concepto de teoría utilizado para definir la teoría del caos tiene algunos aspectos en común con el de las teorías implícitas tal como se conciben. Para Colom las teorías científicas adolecen de racionalidad -porque no incluyen la pasión, la emoción, el deseo-, son analíticas, simplifican, quieren predecir, explicar, demostrar y controlar, la “nueva teoría” tendría que ser como la del caos que incluye lo imprevisible, lo desordenado, lo azaroso, lo incierto, lo complejo, lo práctico, lo no científico, en el sentido tradicional. Las teorías implícitas tendrían un gran parecido a dicha teoría.

Como señala Runes (1981) teoría es –como opuesto a práctica-: “conocimiento sistemáticamente organizado, de generalidad relativamente alta” (p. 366). Fullat (1987) señala: “una teoría es una especulación sistemática que pretende describir y explicar *facta* sometiéndose a control de la experiencia” (p. 12). Las teorías implícitas son teorías, pero no a nivel de la conciencia o de la explicitación. Son diferentes a las teorías científicas e incluso a otro tipo de teorías -como las teorías prácticas y las teorías prescriptivas que exponen reglas, basadas en la ciencia, para alcanzar determinados fines con éxito- en que el sujeto las usa pero no las verbaliza explícitamente como un dominio de conocimiento. Surgen de la experiencia episódica, situacional, en el proceso de desarrollo, permitiendo formar categorías naturales sobre la naturaleza y la organización del mundo y se



utilizan sin conciencia de su estructura y pertinencia con el fin de hacer exitosas las interacciones cotidianas.

Las teorías implícitas son tanto un resultado de aprendizaje como un conocimiento previo para nuevos aprendizajes. Como explica Pozo (1996), se distingue entre resultados, procesos y condiciones del aprendizaje como sus componentes. Las teorías implícitas serían un tipo de aprendizaje de sucesos y conductas entre otros resultados de aprendizaje: social, verbal y conceptual, y de procedimientos. Son construcciones mentales que están organizadas como teorías en el sentido en que tienen un nivel de generalidad y abstracción y que resultan del aprendizaje.

También constituyen, como señalaba, un nivel del conocimiento previo. Tal como plantean Ausubel, Hanesian y Novak, (1976) “[...] para que ocurra realmente el aprendizaje significativo [...] es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno *en particular*” (p. 50). Con dicho conocimiento previo los sujetos realizan sus aprendizajes escolares, el aprendizaje es idiosincrático, centrado en la significación muy particular de cada individuo. Así, resultan pertinentes para el aprendizaje porque, generalmente, entran en conflicto con los contenidos disciplinarios y científicos de la escuela, complicándose cuando el estudiante no posee una experiencia de reflexividad sobre ellos por su naturaleza implícita.

Las teorías implícitas son básicamente praxeológicas, (Colom, p. 186), pues permiten funcionar en la realidad para el logro de ciertos fines de la convivencia social y de la interpretación de la realidad en donde el éxito no

se mide por razones de objetividad, mensurabilidad, separación de variables, eventos moleculares. Las situaciones sociales se viven subjetivamente – aunque se objetivan por la interacción-, no se miden más que por criterios del individuo y del grupo social, e incluso se pueden “medir” en términos individuales por motivos de carácter personal, aparecen conjugando todo tipo de factores, donde es imposible separar como variables dichas condiciones.

Debido a su naturaleza aplicada a la convivencia social las teorías implícitas son diferentes de las científicas, se aprenden “naturalmente” en la interacción social por medio del equipo cognitivo humano (Pozo, 2001). Los fines de la ciencia y de la convivencia social son diferentes. Dice Colom: “el pensamiento no se alcanza por deducciones sino por la sugerencia de cada instante” (p. 211), y: “la verdad, está más cerca de la pasión que de la lógica” (p. 217), es más importante el conocimiento subjetivo y propio, el que incluye el deseo, la emoción y la pasión, el placer. Todos estos elementos se adhieren al significado de las teorías implícitas utilizadas por el individuo para su acción práctica, acción que no puede dejar sólo en el rango objetivo y en donde no puede deslindar los elementos integrantes del ser.

Exponen Marrero, Rodrigo, y Rodríguez (1993b) que las características de las teorías implícitas son:

- Constituyen un aprendizaje espontáneo: ocurre sin planificación, en contextos reales, normados o no por planes. En situaciones con planes no lo incluye como un fin, no lo prevé, o incluso, evita que se persiga.

- Tienen un predominio de lo implícito: el nivel no dicho, e incluso no pensado de este conocimiento es alto. Es un conocimiento para la acción, que junta, sin que lo haga explícito, ideas de distintos rangos y dominios provenientes de la experiencia, sin considerar lo que ocurre cuando se encuentran dichos elementos co-existiendo.
- Se aplican al mundo real: no funcionan en condiciones de laboratorio o controladas, se dan durante la interacción y se manifiestan por demandas momentáneas que requieren una respuesta del individuo.
- Resuelven problemas prácticos inmediatos: no resuelven problemas trascendentales previamente localizados y analizados, sirven para la inmediatez del contacto social.
- Su eficacia es a corto plazo: lo que puede resolver un problema del instante, puede no funcionar para momentos posteriores, no tiene eficacia a largo plazo, su alcance es inmediato.
- Son incoherentes e inconsistentes: los elementos que están involucrados en cada teoría entran en conflicto si se hace un análisis racional o lógico de dichas relaciones.
- Inductivas: se construyen y se aplican por experiencias particulares repetidas que permiten generalizar su eficacia.
- Específicas: no se aplican a dominios generales sino a situaciones particulares.

- Trabajan con covariación y no con causa-efecto lineal: lo que da certeza a una teoría implícita implica la variación combinada de resultados experimentados, no con un análisis causal.

En cambio las teorías científicas provienen de un aprendizaje planificado donde predomina lo explícito, se aplican al laboratorio, resuelven problemas y plantean otros nuevos y su eficacia es a largo plazo, señalan Marrero et al, 2003c (p. 87).

Las teorías implícitas son ideas sobre la ciencia -distintas de las teorías científicas- son formas de representar el conocimiento y el mundo, son subyacentes o no explícitas, suelen estar en el fundamento de la acción y sólo por ella se manifiestan, no son siempre verbalizables ni conscientes, se refieren al mundo real, buscan el éxito, son descriptivas y predictivas pero no explicativas, son inductivas, verificacionistas y resisten datos contrarios como señalan Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1993c, p. 85). También se distinguen de las científicas en los procesos que permiten su adquisición, en el nivel de su conciencia o explicitación y en su eficacia.

Dice Juan-Espinosa (1997): “cuando intentamos averiguar el entramado conceptual que subyace a los juicios que emiten las personas [...] decimos que estamos utilizando la aproximación llamada *teorías implícitas* o teorías informales” (p. 48). Entonces, estas teorías de carácter informal se componen de una serie de conceptos conectados para fundamentar, también, los juicios.

### 2.1.1 Las Teorías Implícitas como Formas de Representación Social

He planteado anteriormente la diferencia entre teorías implícitas y teorías científicas desde el punto de vista de Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1993). Hace falta definir su vinculación con la epistemología del sentido común, o psicología del sentido común puesto que se aplican a dominios de un pensamiento diferente a las características establecidas para el pensamiento científico. En este sentido, históricamente, el concepto de “representaciones sociales” fundamenta el origen del concepto de teorías implícitas. Dice Jodelet (1984):

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ello. (p. 472)

Hay una vinculación directa con la vida cotidiana, un funcionamiento de las representaciones sociales aplicado a la atribución de significados a los eventos diarios, con un pensamiento que procede de manera diferente que el pensamiento verificacionista y objetivizante, abstracto, del procedimiento científico. Este tipo de conocimiento permite pensar la vida cotidiana y, por ello, es una forma de conocimiento social. Nos permite asumir una posición frente al mundo. Tiene una función tanto psicológica, que sirve para

comprender el mundo, como social, pues nos permite interpretarlo en función de los contextos sociales a los que se aplica.

Las representaciones sociales, como conocimiento, son espontáneas, ingenuas, son socialmente compartidas, son comunicables, y tienen una naturaleza práctica en tanto nos permiten construir la realidad y actuar sobre ella con los significados que respaldan, así, la acción para el dominio del entorno. En tanto representación, re-presentan el mundo en la conciencia a manera de imagen.

La imagen, según Piaget (1977), es diferente de la operación mental que caracteriza al pensamiento científico. La imagen puede tener diferentes características pero siempre es estática, irreversible, mientras que las posibilidades, para el pensamiento con operaciones, radican en su lógica, en su reversibilidad y la posibilidad de transformación. Dice Piaget: “llamaremos ‘operación’ la transformación reversible de una estructura [...] en otra, ya sea por modificación de la ‘forma’ o bien por sustitución en relación al ‘contenido’” (p. 79). Estructuras operatorias son aquellas tales como la clasificación, las seriaciones, números, correspondencias y otras que son materia prima de la ciencia. En el caso de las representaciones sociales, aquellas dejan de ser su materia prima para subordinarse a las necesidades prácticas.

Sin embargo, estas imágenes son construcciones selectivas que se subordinan a su valor social. Operan, pero no en el sentido de operaciones científicas, sino del significado social que tienen para los sujetos. Dice Jodelet que estarían relacionadas con el “pensamiento socio-céntrico” así

llamado por Piaget, para distinguirlo del pensamiento técnico y científico (p. 484), un pensamiento centrado en las necesidades de la convivencia más que en la resolución racional de problemas.

La misma autora señala que “cada vez resulta más necesario hacer intervenir las representaciones como ‘teorías implícitas’ que dan cuenta de las operaciones de pensamiento en la interacción cotidiana con el mundo y, sobre todo, en la integración de la novedad” (p.490). Las representaciones sociales o, en este caso, las teorías implícitas, actuarían, en ocasiones, como obstáculos a la asimilación de nuevos conocimientos puesto que contienen esquemas resistentes o una inercia a prevalecer sobre lo nuevo, o tenderán a hacer familiar lo extraño, a manera de la fuerza “asimiladora” de Piaget, cuyo efecto es tratar de hacer idéntico lo nuevo a lo establecido.

También sirven como “presuposición” a la manera de los analistas de discurso, los lingüistas. Tal como Ducrot (1986) dice, el estatuto del presupuesto es “que se lo presenta como una evidencia, como un marco incuestionable donde la conversión necesariamente debe inscribirse, como un elemento del universo del discurso” (p.22). Las teorías implícitas actúan como estos marcos para dar sentido al conjunto de decisiones y comportamientos derivados de ellas.

Dice Jodelet: “sobre la base de la teoría implícita se ha constituido una construcción de ‘tipos’ que permite clasificar a cualquier recién llegado” (p. 492), y además, dicha clasificación no es neutra, sino gobernada por valores, referentes sociales de la conformidad al grupo social. Se transmiten por los distintos medios de socialización, incluyendo a los medios de

comunicación (Farr, 1984). Para este mismo autor, la diferencia entre representaciones sociales y teorías implícitas sería que las primeras tienen una naturaleza más explícitamente social, mientras que las segundas estarían más centradas en el enfoque cognitivo del individuo, por lo que puedo representar, en la figura 6 la relación de identidad entre ambas.

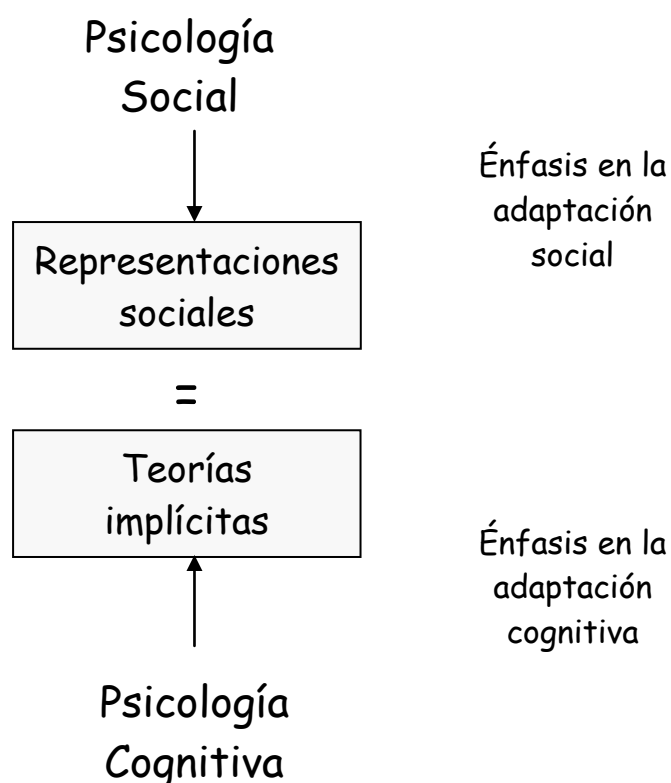


Figura 6. Identidad entre representaciones sociales y teorías implícitas

Paicheler (1984) señala que las teorías implícitas sirven a necesidades cognitivas del individuo sobre la estabilización y organización de su entorno, buscando regularidades. Este trabajo aborda, inicialmente, al estudiante individual, en su enfrentamiento con el entorno docente, por lo que la referencia precisa consiste en teorías implícitas habiendo dado cuenta de su relación con las representaciones sociales. Dice Paicheler (1984):



Las teorías implícitas que nos proporcionan una red de interpretación que relaciona de forma causal las combinaciones de rasgos y de comportamientos se desprenderían así de este conjunto de necesidades. En este tipo de teorización, la *función* de las teorías implícitas tiene una concepción esencialmente individual. Esta necesidad de poner '*orden*' en su entorno proviene de un modelo de adaptación del sujeto psicológico, una adaptación del organismo a su entorno que permita prever y dominar a este último. (p. 397)

El mismo autor señala la necesidad de analizar el problema más socio-cognitivamente para descartar algunas falacias como puede ser el pensar que las conclusiones son "erróneas" porque no se ajustan a conclusiones objetivas y sirven a los fines de adaptación del individuo. Sin olvidar estas advertencias, este estudio hace referencia al contexto social de los estudiantes involucrados, de manera inicial en su interacción individual, para luego triangular con su dinámica interactiva grupal. Sin embargo, el estudio concentra el esfuerzo en realizar consideraciones sobre el estudiante en su interacción con el contexto educativo, fundamentalmente, de manera cognitiva, y sobre todo, porque se ubica el análisis del discurso en el mayor nivel de implicitud de él.

Existe también una vertiente de la psicología: la teoría de los constructos personales (Botella y Feixas, 1998). Está basada en la obra del psicólogo George Kelly y se remonta a los años 50's del siglo próximo pasado. Los autores se asumen como constructivistas y, en todo caso, están en contra de un objetivismo psicologista que abogaría por una concepción

del mundo mecanicista donde el conocimiento es fragmentario acumulativo, el valor de verdad lo rige y el ser humano queda como reactivo, pasivo, determinado y aislado. Ellos plantean que el constructivismo ve al mundo organicísticamente y contextualizado, al conocimiento como construcción, regido por su valor de uso y el ser humano es (pro)activo, propositivo, relacionado dialécticamente con el entorno e integrado socialmente.

Señalan:

Los procesos personales de construcción de teorías y narrativas sobre uno mismo y sobre los demás se negocian mediante el lenguaje, matriz de significado colectivo por naturaleza. El lenguaje vehiculado por la cultura (y viceversa), facilita y a la vez restringe la estructura narrativa de nuestras propias construcciones, favoreciendo a las que tienen un sentido socialmente comprensible. (p. 34)

De esta manera, el análisis del discurso de los estudiantes visto como presupuestos implícitos sobre ideas que conforman una manera de ver al mundo, sería el análisis de sus teorías implícitas. Es necesario analizar creencias, expectativas y atribuciones que los estudiantes tienen sobre aspectos específicos; como señalan García y Rodríguez (2002) “atribución causal refiere al proceso mediante el cual las personas ‘investigan’ para entender como es que un evento ocurre” (p. 15).

Defino teorías implícitas en relación con las representaciones sociales: son representaciones sociales observadas desde el punto de vista cognoscitivo, en tanto resultado de aprendizajes previos y antecedente de la posibilidad de asimilación y construcción de nuevos conocimientos.

### 2.1.2 El Papel de las Teorías Implícitas en el Aprendizaje

Primeramente, considero al aprendizaje como un proceso de adquisición, de asimilación y de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, siguiendo las concepciones de aprendizaje significativo y socio-constructivo. En el aprendizaje podemos distinguir componentes, según señala Pozo (1996):

- Las condiciones: o “tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha esos procesos de aprendizaje”.
- Los procesos: o “cómo se producen esos cambios, mediante qué mecanismos cognitivos” y
- Los resultados o “contenidos [...] lo que se aprende [...] lo que cambia como consecuencia del aprendizaje” (p. 86).

Las teorías implícitas constituyen uno de los posibles resultados de aprendizaje consistente en modelos mentales o interpretaciones de la realidad, como señala Pozo, explicando que el resultado consiste en aprender, a partir de:

El conjunto de regularidades y peculiaridades que observamos en el comportamiento de los objetos [...] y de las personas [...] sobre cómo está organizado el mundo y qué podemos esperar de él”, “permiten establecer generalizaciones que van más allá de lo concreto, e inmediato, constituyendo auténticas construcciones mentales”. (pp. 92-93)

Incluso estas generalizaciones se sobre-imponen a claves del ambiente y permiten juzgar y concluir con esas claves (Min y Nass, 2001). Las teorías implícitas actuarían con estas claves, o pequeños indicadores condensados en su significado, que simbolizarían la necesidad de hacerlas presentes.

En el debate existente para definir al aprendizaje entre teorías asociacionistas y constructivistas aún no se termina de explicarlo cabalmente. Deberíamos entenderlo tanto en su sentido asociacionista como en su sentido de reestructuración. La existencia de un tipo de aprendizaje no elimina al otro, al contrario, “observamos que entre el conductismo y el procesamiento de información existe una continuidad mayor de la que en un principio puede pensarse” señala Pozo (1999, p. 165). El aprendizaje inicial, en estado fetal, en donde ha sido estudiado, puede dar cuenta de aprendizaje asociacionistas tales como los condicionamientos elementales; los primeros años de vida también extienden las aplicaciones de los aprendizajes por condicionamiento clásico y por condicionamiento operante, con reforzamientos del ambiente. Sin embargo, en el transcurso de la evolución vamos desarrollando aprendizajes más complejos y como adolescentes y adultos somos capaces de desplegar unos u otros según el contexto y la conveniencia.

Siguiendo a Pozo (1996) podemos aclarar los componentes del aprendizaje:

Tenemos como condiciones del aprendizaje tanto la práctica como la interacción, entendidas como contextos sociales donde ocurre el aprendizaje, donde es suscitado y provocado el proceso.

Dentro de los procesos que conforman el aprendizaje, encontramos un continuo entre asociaciones hacia construcciones, partiendo de los más elementales tales como la conexión entre unidades de información, las adquisiciones y cambios en las representaciones, la posibilidad de una auto-conciencia por medio de la reflexión y hacia la construcción social del conocimiento. Están presentes durante el proceso de aprendizaje procesos tales como la motivación, la atención, la recuperación y transferencia, así como los mecanismos de conciencia y control ejecutivo. Se incorporan en este esquema, además del asociacionismo y del constructivismo, terminologías de la teoría del procesamiento de la información.

Dentro de los resultados, hay un continuo que va desde lo implícito hacia lo explícito y otro del aprendizaje asociativo al constructivo. Las teorías implícitas se sitúan en el extremo implícito –más que las representaciones sociales- a un lado de sucesos y conductas, pero con un carácter más constructivo que ellos. Las teorías implícitas están en el nivel de resultado conductual, es decir, que ayudan al comportamiento, pero de manera implícita.

En un extremo más explícito están los resultados procedimentales que van asociativamente, desde las técnicas hasta, más constructivamente, las estrategias de aprendizaje.

En lugares intermedios de implicitud y explicitud se encuentran resultados verbales y sociales. Entre aquéllos están, más explícitos los relativos a los resultados de información verbal hacia el cambio conceptual, más constructivo también.

En los resultados sociales se pasa de las habilidades sociales, más asociativas por tipo de aprendizaje hasta las representaciones sociales, mucho más constructivas. Además de la posición asociacionista, constructivista y de procesamiento de la información, hay incorporación de conceptos de la psicología social.

Entonces, las teorías implícitas como resultados de aprendizaje implican haber cambiado o adquirido previamente algo definido de la siguiente manera:

- Este aprendizaje ocurrió en determinadas prácticas y sus consecuentes interacciones, especialmente, aquellas que se presentaron de manera reiterada.
- Implicó una construcción más que una asociación como proceso de aprendizaje.
- Consiste, más que en una adquisición de estrategias cognitivas o de conceptos o de habilidades, en una adquisición de comportamiento implícito, no consciente y automático del cual se parte como antecedente para nuevos aprendizajes.

En la figura 7, de la página 51, podemos observar la ubicación de dichos componentes del aprendizaje desde el punto de vista de tipos de aprendizaje privilegiados en fases y en relación a la explicitud con que se presentan al individuo.

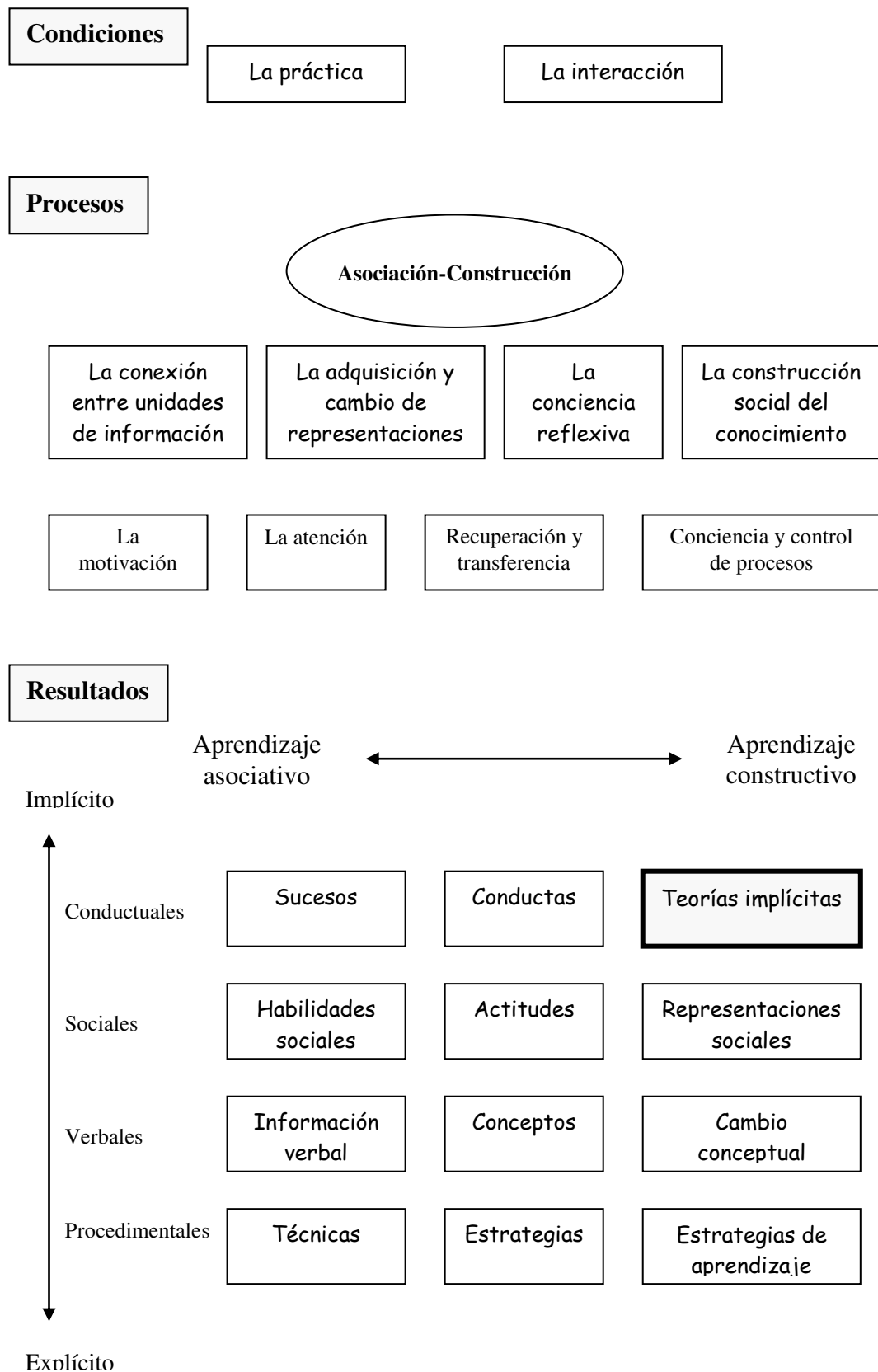


Figura 7. Componentes del aprendizaje. Ubicación de las teorías implícitas. Elaborado a partir de esquemas y contenidos de “Aprendices y Maestros” (Pozo, 1996).

Las teorías implícitas superan a las tipologías empíricas y meras generalizaciones en que postulan constructos teóricos o entidades, eventos y fuerzas de carácter abstracto como señalan Gopnik, y Wellman, (2002):

Muchas veces se ha dicho que los constructos teóricos no son observables, pero sin embargo no es necesario que posean esta característica. Se refieren a un conjunto de entidades extraídas de los fenómenos visibles y subyacen en éstos. Los constructos teóricos están diseñados para explicar esos fenómenos empíricos y no meramente para tipificarlos o generalizarlos. Por esto, una de las características de la teoría es su carácter abstracto. (p.17)

Las teorías implícitas no alcanzan el rango de científicidad por carecer, en primer lugar, de un nivel de explicitación y conciencia alto ya que porque:

La propia naturaleza asociativa de las teorías implícitas, su función de capturar, de modo forzosamente simplificado o estilizado, la 'estructura correlacional' del mundo hace que muchas veces las teorías implícitas tengan una estructura incompatible con las teorías científicas o disciplinares para ese dominio [...] las teorías científicas o en general el conocimiento disciplinar, generan representaciones complejas, con fines explicativos o interpretativos, que trascienden el *mesocosmos*, las dimensiones esenciales del mundo cotidiano. (Pozo, 1996, p. 237)

Sin embargo, tienen un carácter abstracto, que genera una estructura, generaliza pero a nivel del mundo cotidiano, no tienen fines explicativos ordenados porque sirven para re-presentar el mundo y actuar en él.



A su vez, las teorías implícitas se constituyen en punto de partida para nuevos aprendizajes o bien en un obstáculo definitivo puesto que, por su carácter implícito y su éxito en el funcionamiento cotidiano, requieren del planteamiento de estrategias que ayuden, primeramente, a hacerlas explícitas para que puedan ser puestas en conflicto con los contenidos científicos o con las explicaciones disciplinarias porque “los conocimientos esquemáticos se cambiarán más fácilmente que los conocimientos organizados en teorías, ya que tienen para nosotros menos significado, al no estar asentados en creencias profundamente arraigadas de naturaleza implícita” (Pozo, 2001, p. 150). Entonces, las teorías implícitas se basarían en compromisos ontológicos respecto al mundo y serían muy resistentes al cambio. Habría una dimensión continua entre el carácter implícito y explícito del conocimiento:

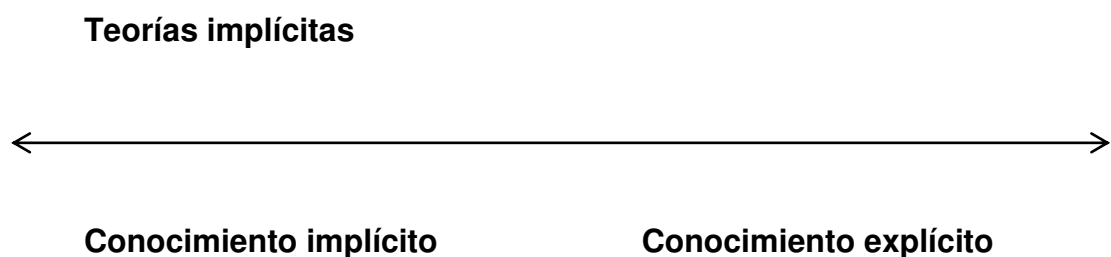


Figura 8. Continuum entre el conocimiento implícito y el explícito.

Para incluir la perspectiva de la teoría del caos podemos considerar que el aprendizaje es también un fractal (Colom, p. 169) y es de carácter molar como él mismo señala: “un alumno que reactualiza toda su complejidad de vivencias, aprendizajes, frustraciones y afectos ya vividos, y que se hacen presentes en cada nuevo acto de aprendizaje” (p. 173). Las teorías implícitas re-actualizarían dichas vivencias, aprendizajes,

frustraciones y afectos conjuntamente como un conocimiento previo útil al actuar bajo la demanda social, sin conciencia, de manera semi-automática, concentradas en la finalidad vigente del momento.

### 2.1.3 Las Teorías Implícitas en el Desarrollo de la Especie Humana

Por filogénesis entendemos a la evolución de la especie humana. Feroso (1990) plantea: “la humanización tiene un sentido filogenético y ontogenético; filogenéticamente el hombre ha llegado a ser tal en un prolongado lapso de tiempo, y tanto más se humaniza cuanto más se aproxima culturalmente a la plenitud humana” (p. 139), hay que decir que las teorías implícitas son una de las organizaciones del conocimiento que el humano es capaz de construir por la provisión que la especie, en el momento de la evolución del homo sapiens hacia su naturaleza actual, destacó en su mecanismo de selección natural. Pozo (2001) explica:

La mente tiene una función adaptativa, situarla en el marco de una teoría evolucionista, implica reconocer que esa mente es en sí misma un resultado de esa evolución, un producto de la presión selectiva del mundo sobre nuestro sistema cognitivo [...] la mente humana impone, desde el mismo comienzo *restricciones intrínsecas* a su representación del mundo, no sólo a través de los procesos sino también de los contenidos de esas representaciones, ya que sin esas restricciones sería imposible hacer que nuestras representaciones mentales fueran más organizadas que el propio mundo, reducir la entropía del mundo. (p. 112)

En esta filogénesis, en el desarrollo del humano como especie, el aprendizaje implícito parece ser anterior al explícito (Pozo, 2001, p. 89). Hay estructuras del cerebro que compartimos con otras especies animales, que incluyen una serie de comportamientos que se desarrollan de manera implícita, tales como el cerebro mamífero, en funciones en que no interviene la conciencia y se realizan de manera espontánea o de manera más automática.

La implicitud de ciertos procesos humanos, biológicos, no queda en duda. Otros procesos, tales como los socio-cognitivos-afectivos, necesitan ser mayormente estudiados en su dimensión subyacente o implícita, en donde intervienen mecanismos diferentes a los voluntarios, conscientes, racionales o explícitos. Es importante considerar qué papel juegan las teorías implícitas en el conocimiento de la especie humana.

El ser humano, en su aspecto intelectual, constituye un todo integrado en su cuerpo, en su nivel de conocimiento y en su interacción con la cultura. En su interacción con el entorno, el ser humano utiliza la percepción –puerta de entrada del conocimiento, del aprendizaje, de todos los procesos cognoscitivos- y ésta implica al cuerpo. Bilbeny explica: “La psicofisiología y la neuroquímica hacen patente, en cambio, que la vida emocional y afectiva se encuentra en mutua relación con los centros nerviosos de localización cerebral” (p. 40). Además, los afectos están siempre presentes, como señala Millot (1993):

La pulsión parte del cuerpo, donde tiene su fuente, para volver a él en la satisfacción, en la que Freud veía su fin. Pero es el lenguaje el que

determina su trayecto, es el fantasma el que determina las modalidades de su satisfacción; así, pues, pulsiones y deseo estarían anudados como lo están el cuerpo y el lenguaje. (Nota, p. 85)

Lo primero que se seleccionó fue el sustrato biológico del conocimiento, es decir, el funcionamiento neurológico. La evolución proveyó al hombre de dos sistemas cognitivos relacionados, el implícito y el explícito.

El hombre actual está restringido, desde el primer momento, por el equipo con el que se produjo la selección natural, con mecanismos para interactuar con el mundo. Es necesario entenderlo en los bucles: cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso e individuo-sociedad-especie (Morin, 1999).

No percibimos estática y reproductivamente la realidad, sino que estamos predeterminados por una naturaleza física neurológica y afectiva que se instaura desde el momento en que el hombre alcanzó la posición erecta. Como señala Pozo (2001):

La vida en grupo, característica de los primates, debió de hacer necesario desde muy pronto no sólo representar los cambios que el ambiente físico producía en el cuerpo, sino también los cambios que en ese cuerpo producían las acciones de otros congéneres [citando a Pinker]: *“las emociones son mecanismos que establecen las metas prioritarias del cerebro”*. Los “marcadores somáticos” tienen el valor informativo de representar de modo implícito lo verdaderamente importante. (p. 119)

De esta manera se constituyó la civilización que conlleva una serie de efectos. Como señala Millot: “La principal fuente de los sufrimientos padecidos por el individuo a causa de su vida en sociedad estriba en el renunciamiento a las satisfacciones pulsionales impuesto por la civilización” (p. 142). Esas satisfacciones se refieren a las tendencias sexuales, agresivas y de muerte. Esta naturaleza prefigura aquellas informaciones que somos capaces de procesar, sus vías de acceso –los sentidos- así como el conocimiento posible construido a través de ella.

En la especie humana hay una disposición al conocimiento preparada como fruto de la evolución pero también una disposición a constituir dicho conocimiento por ciertas vías y procedimientos. Pozo (1996) indica: “[...] los seres humanos dispondríamos de diversos sistemas de aprendizaje, producto de la filogénesis pero también de la cultura, que deberíamos usar de modo discriminativo en función de las demandas de los diferentes contextos de aprendizaje” (p. 41).

Esta disposición no deja intacto e idéntico al material informativo que le provee el entorno; ya la percepción misma es un fenómeno cargado de subjetividad que se alimenta con los ejercicios previos que la civilización y la cultura obligan a utilizar para incorporar al sujeto al grupo humano, vale decir, para educarlo y hacerlo realmente humano, social. Las teorías implícitas han significado para la especie un conocimiento que funciona económicamente para administrar los recursos cognoscitivos y afectivos que nos permiten encontrar soluciones para las demandas de la vida cotidiana.

Si bien se distinguen de los esquemas o patrones de comportamiento, funcionan para interpretar al mundo de tal manera que permiten categorizarlo, haciendo abstracciones de los eventos y permitiendo generar acciones más tipificadas en la interacción, de tal manera que no todo evento se constituye en “novedad” que requiere todo un nuevo esfuerzo cognoscitivo y genera también respuestas con cierta tipificación. Señala Pozo (1996) que el aprendizaje implícito o incidental:

Es un tipo de aprendizaje filogenéticamente muy antiguo, [...] basado en procesos asociativos compartidos con otras especies, pero que a los humanos, posiblemente gracias a cierta predisposición biológica unida a mecanismos de aprendizaje más complejos, nos permite adquirir sistemas de conocimiento tan sofisticados como el lenguaje. (pp. 70-71)

Como el mismo autor explica: “nos proporciona auténticas *teorías implícitas* en muy diversos dominios” (p.71) y “nos permiten formar categorías naturales, conceptos implícitos sobre la naturaleza y la organización del mundo” (p.93). Define así la existencia de las teorías implícitas como un tipo de aprendizaje y como un producto de tal proceso.

Ahora bien, la restricción provocada por el cuerpo incluye las reacciones del mismo ante el mundo, así como ante los otros seres humanos, incluyendo las respuestas emocionales que acompañan a las acciones, y también las metas prioritarias, empezando por las del cuerpo. El ser humano, en su posibilidad de conocer, está ligado definitivamente a su nivel corporal que incluye un aspecto afectivo ligado a sus aspectos

cognoscitivos -división del hombre, que ha sido producida por la ciencia, pero que es necesario reconstruir para entender el funcionamiento cognoscitivo humano-. Por eso Pozo (2001) habla de una “mente encarnada”:

Esta mente encarnada, al menos en algunos dominios de conocimiento, nos proporciona representaciones con contenido, de forma que nuestra representación del mundo está en efecto mediada por la representación cognitiva de nuestro cuerpo, tal como se argumenta no sólo desde la psicología cognitiva [...] sino también desde la semántica [...] o desde la antropología. (pp. 116-117)

No es posible desarrollar la comprensión sin referirse al cuerpo en que está configurada o prediseñada la mente, e incluso restringida. Más allá de la pre-potencia de la idea racionalista de superioridad humana basada en el supuesto gobierno voluntario de las dimensiones más animales, se re-descubre nuestra inherente afectación continua de la materialidad corpórea y de la sensibilidad afectiva. Los procesos cognitivos no son puros, libres de cuerpo o de afecto, están impregnados de ellos y están integrados a la acción de conocer, de adaptarse, de resolver problemas. Las teorías implícitas conjuntan estos elementos como factores necesarios de la implicitud del conocimiento que estructuran y ponen a funcionar en los momentos requeridos.

También Pozo (2001) dice que la mente encarnada en el cuerpo y el aprendizaje en la evolución del cerebro son afectadas por la evolución y resulta pertinente el planteamiento de Colom (p. 219) respecto al escaso

desarrollo de las cualidades cognitivas del hemisferio cerebral derecho que plantea aspectos descuidados por la educación: sensibilidad estética, competencias musicales, emotividad, afectividad, pasión y deseo, que parecen más englobadas en las teorías implícitas que en las científicas.

Respecto al concepto de entropía –también trabajado en la teoría del caos- Pozo (2001) plantea que no puede evitarse que:

La propia actividad de los sistemas cognitivos (en cuanto están ‘montados’ sobre una máquina termodinámica, ya sea un cuerpo o un dispositivo mecánico) requiera energía para procesar la información y por tanto contribuya a aumentar la entropía del mundo externo (al tiempo que idealmente decrece la entropía interna). (p. 29)

Como humanos, al aumentar nuestro desarrollo cognitivo afectamos al mundo, utilizamos energía y contribuimos a la entropía de dicho mundo. Al respecto señala Pozo (2001):

La función de los sistemas cognitivos, al menos de la mente humana, no es preservar la cantidad de energía sino reorganizarla, haciendo que las representaciones tiendan a reducir la entropía con respecto a la información recibida y el mundo que representan. (p. 36)

Nuestro aparato físico, sustrato del cognoscitivo, utiliza la energía con un fin distinto de mantenerla, con el fin de re-estructurar la propia organización cognitiva para reducir nuestro niveles de incertidumbre. Las teorías implícitas sirven para re-organizar la información, no bajo principios de orden y sistematicidad puramente lógicas o científicas, sino para



ordenarlas bajo el principio de la acción adaptativa. Reducen los niveles de incertidumbre porque conjuntan y acumulan las experiencias previas en formatos de acción listos para la solución adaptativa al entorno.

Respecto al cerebro puedo señalar con Colom que “la mente es el resultado de la actividad generalizada sobre las bases de complejas redes de conexión que ocupan todo el cerebro” (p. 114), en donde, de nuevo, se plantea el carácter molar y no molecular de las acciones humanas que entran en mayor consonancia con cierto tipo de teorías –las implícitas- que dan sentido al mundo, con mucho mayor frecuencia que las teorías científicas, por lo cual se hace necesario estudiarlas. El carácter no molecular señala que las teorías implícitas no trabajan acumulativa y fragmentariamente con piezas de información ordenadas linealmente, sino con experiencias previas acumuladas, verificadas por inducción, que presentan una certeza de la efectividad de las acciones que deben resultar para la adaptación.

Otra coincidencia de los autores consiste en la idea de que las prácticas sociales vistas a través de sus formatos de interacción por el individuo, se acumulan e integran en el equipo cognitivo por medio de inducciones y producen, entre otros resultados, las teorías implícitas (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993a, p. 54), así una práctica social, como la educativa debería ser el fruto de la construcción de la teoría y del conocimiento en el alumno (Colom, p. 162). Además, los autores coinciden en señalar la necesidad de ser más holísticos (Colom, p. 121) y sintéticos que analíticos, pues resulta más de acuerdo con el proceso de construcción

del conocimiento en la sociedad de la información. Las teorías implícitas son sintéticas, como señalan Camacho y Correa (1993): son “síntesis de conocimiento [...] síntesis de creencias y [...] relación funcional entre las teorías y diversos procesos” (p. 125).

#### 2.1.3.1 La Memoria y las Teorías Implícitas.

Las restricciones de la especie incluyen las restricciones de su memoria o sistemas aptos para almacenar información y conocimiento. Así hay una memoria semántica que sería la que guarda los significados y para ello incluye teorías porque son “las relaciones entre los conceptos, en el marco de las estructuras conceptuales, o teorías, de las que forman parte, ya que son esas relaciones las que generan los significados” (Pozo, 2001, p. 46).

Estas teorías son dependientes del contexto y de sus marcadores espaciales y temporales. La memoria declarativa incluiría a la memoria episódica -que se refiere a rutinas que agrupan eventos ligados a una secuenciación temporal y espacial- y la memoria autobiográfica -se refiere a esos eventos pertinentes para la propia persona en cuanto a su autodefinición, está presente una vez que se supera la amnesia infantil, alrededor de los 4 años e incluye “otros” significativos de manera personal-.

En ambas, el sentido del tiempo, el de los otros seres humanos y el del propio sí mismo están enlazados como significados. Las teorías implícitas se guardarían prioritariamente en la memoria semántica y se activarían ante determinados elementos del contexto de interacción que hacen necesaria su presencia para economizar la actuación con el mundo, serían diferentes del

contenido de lo episódico y autobiográfico en que no son declarativas o conscientes.

La diferencia con los esquemas estriba en que, si bien éstos son guiones o mapas o guías, son estáticos y explícitos, mientras que las teorías implícitas, son más dinámicas e implícitas en la memoria. De los esquemas se puede informar, mientras que otras “representaciones activas de las que [...] no pueden informar, o de las que sólo pueden informar parcialmente, aunque estén influyendo en su conducta” (Pozo, 2001, p. 73) serían las teorías implícitas.

El ser humano es un ente enlazado fundamentalmente con sus metas, así las posiciones epistémicas –como creer, suponer, saber, intuir- son más difíciles de explicitar que los propios contenidos de las representaciones, y todavía más difícil, explicitar el sentido del yo o su relación con esas actitudes epistémicas. (Pozo, 2001, p. 74). De esta manera, muchas metas que guían a las teorías implícitas quedan, por ello, sin explicitar. El sujeto las usa, con escasa conciencia de su nivel epistémico y de su papel en la configuración de su yo. Además, las usa para prever su acción ya que “los procesos psicológicos están canalizados por la anticipación [...] los haya imaginado conscientemente o no” (Botella, y Feixas, p. 59).

La memoria implícita implica los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de información y conocimiento por lo que está íntimamente ligada con los procesos de aprendizaje y funciona como “recuerdos de los cuales las personas no tienen conciencia, pero que pueden afectar el comportamiento y desempeño posteriores” (Feldman,

1997, p. 239). Además parece funcionar de manera automática o inconsciente. Sin embargo, no por ello, es menos útil.

Una de las diferencias entre el conocimiento novato y experto se refiere especialmente a la cantidad de rutinas automáticas que el experto es capaz de utilizar, dedicando los recursos cognitivos no ocupados por la memoria de trabajo a otras tareas, al automatizar procedimientos enraizados con un gran dominio o aprendizaje previo. Se utiliza el término de memoria implícita por oposición a la memoria explícita que funciona con conciencia de los procesos.

El ser humano aprende también de manera implícita, así el aprendizaje implícito es un aprendizaje que depende estrechamente de la capacidad humana para utilizar una memoria de trabajo –llamada también memoria a corto plazo- que “tiene una capacidad limitada para almacenar información. Normalmente, puede manejar  $7 \pm 2$  unidades de información [...] una cantidad que será retenida durante menos de 17 segundos” (Rosenthal y Zimmerman, 1978, p. 171). El aprendizaje implícito “depende de la capacidad de la memoria de trabajo” (Kotovsky y Reber, 1997, p. 178)<sup>1</sup>. Aquí aprendizaje implícito se entiende como el proceso que permite llegar a un resultado como el de las teorías implícitas que elabora.

El conocimiento implícito, llamado también conocimiento tácito, incluye los distintos niveles de resultados de aprendizaje por lo que las teorías implícitas constituyen sólo un tipo posible de conocimiento implícito. De nuevo se plantea la idea de un continuo de implícitación-explicitación y no

---

<sup>1</sup> “These results provide evidence that implicit learning depends on WM capacity”.

como categorías tajantemente separadas (Overskeid, 1995). Podemos visualizar, en la figura 9, un ensayo de organización de los sistemas de memoria basado en las ideas anteriores.

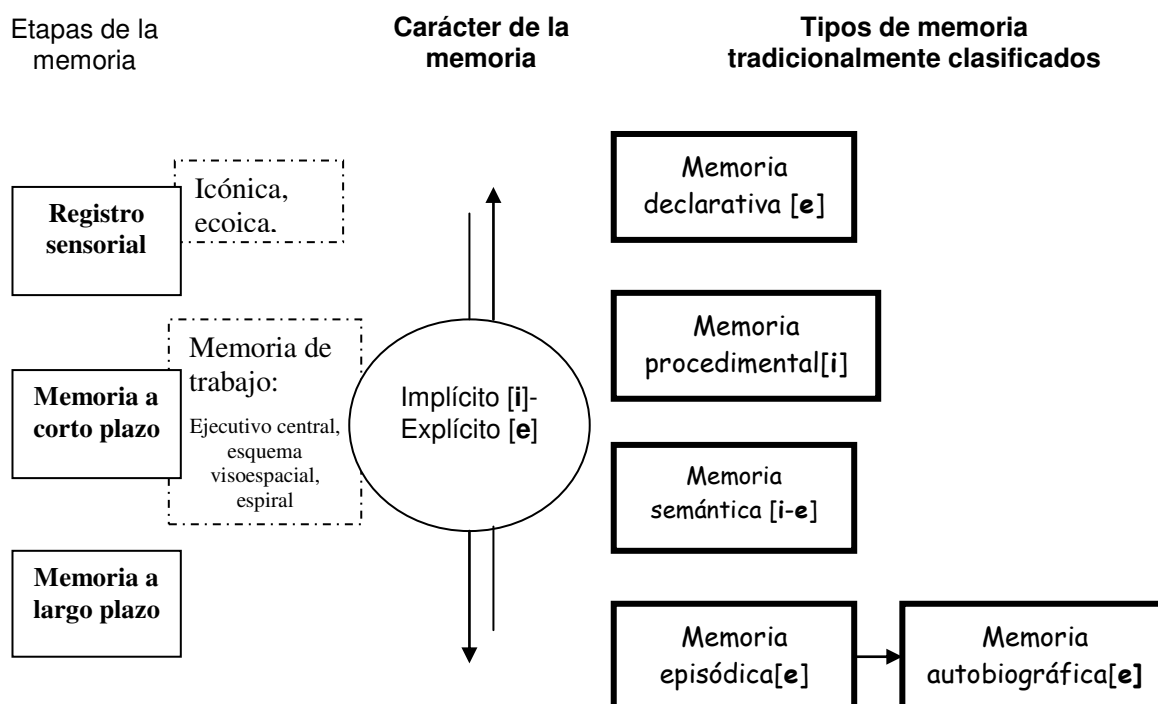


Figura 9. Tendencias de los tipos de memoria a hacerse implícitos o explícitos.

Por otro lado, también tenemos recursos limitados por lo que el aparato psíquico prepara y anticipa la acción, tal como explica Millot:

De este modo, el aparato psíquico se ve forzado, bajo la presión de la necesidad, a hacerse cargo de las informaciones suministradas por la realidad y a operar una discriminación con respecto al recuerdo. Se constituyen así procesos nuevos, correspondientes al pensamiento, por los cuales el aparato psíquico prepara y anticipa la acción. Puesto que tales procesos requieren cierta cantidad de excitaciones, el aparato

psíquico debe inhibir su fluencia y elevar el potencial global hasta que el encuentro con el objeto de satisfacción permita la descarga. El segundo sistema implica, pues, una modificación del principio de displacer debido a que el aparato psíquico está obligado a tolerar cierta tensión. (p. 74)

El aparato psíquico tolera sólo el paso de pequeñas cantidades de energía cuando existen los conflictos entre la dinámica del principio de la realidad, la del placer y las demandas del ello, del yo y del superyó en conflicto, así como las pugnas entre el sistema secundario (consciente y preconscious) y el primario (inconsciente). Así, el yo en la búsqueda y resolución por una satisfacción, incluye la emergencia de la atención, la memoria y el pensamiento, tolerando sólo algunas cantidades de excitación y de energía, y queriendo someter al principio del placer por el de la realidad, como dice Millot: “Las pulsiones del Yo, o pulsiones de autoconservación, no son sometidas de entrada al principio de realidad” (p. 78) y continúa señalando: “así, pues, las pulsiones del Yo serían los motores de la educación. La mira de la educación es apoyar el desarrollo del Yo [...]” (p. 79). Las teorías implícitas ayudan a esta economía psíquica.

El ser humano como energía tiene la particularidad de dirigir dicha energía hacia una búsqueda continua de satisfacción de su conciencia, de su conocimiento o de la instauración del yo-realidad. Esta satisfacción puede proceder hacia diversos fines según sea la posición de desarrollo alcanzada, tanto en la contemplación filosófica –trágicamente senil o cómicamente

infantil según Fullat y Mèlich- como desde el momento de la evolución del ser individual –estadios del desarrollo del pensamiento y de la afectividad.

Sin embargo, la energía gastada en la actividad cognoscitiva no crea pérdida. Según Pozo (2001): “Los sistemas cognitivos no cumplen los principios de conservación y entropía. Una de las grandes virtudes de la información, a diferencia de la energía, es que cuando se da, no se pierde” (p. 36), sino que produce un mayor conocimiento, lo cual la diferencia del procesamiento que hacen de la energía otros seres del mundo.

Las teorías implícitas, que tienen las ventajas preconizadas antes, no siempre constituyen la mejor explicación, ni el nivel más alto y conciente de conocimiento, tampoco llevan necesariamente un criterio de verdad como el de la ciencia por lo que en muchas ocasiones –especialmente con motivo de objetivos académicos de formación profesional- es necesario volverlas relativas –por medio de su conversión en más explícitas- o incluso cambiarlas cuando interfieren con dominios cognoscitivos de mayor importancia educativa, como explica Pozo (1999); “ello ha obligado a desarrollar modelos de cambio conceptual en los que, mediante estrategias didácticas diseñadas con ese fin, se intentan trocar los conceptos espontáneos y erróneos en conceptos científicamente correctos” (p. 243). En general, las teorías implícitas no desaparecerían en el sujeto educado en el cambio conceptual, sino que podrían discriminarse como un nivel de explicación y como un nivel de acción, a partir de su concienciación por medio de la explicitación de otros conocimientos con los que entran en conflicto, durante la enseñanza.

### 2.1.3.2 La Cultura y las Teorías Implícitas.

El ser humano, en su naturaleza, está íntimamente ligado a los valores de sus acciones. Como dicen Bara, Buxarrais y Martínez (2002):

Nuestra propuesta [...] como toda intencionalidad que procura colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no puede limitar su atención a la optimización de la persona en sus dimensiones racionales, sino que debe atender a las dimensiones afectiva y relativa al mundo de los sentimientos, y también a la volitiva y relativa al mundo de las acciones.

En la actualidad la crisis de normas llamada de valores –es decir, la preeminencia de ciertos valores en los dominios axiológicos de la técnica, la política, el arte, la moral y la religión- se refiere a la aceleración con que se presenta la información, a la prevalencia de una cultura informativa versus una cultura valorativa, al predominio de los discursos científico-tecnológicos sobre los grandes narrativas. Como explica Lyotard: “en la sociedad y la cultura contemporáneas, sociedad postindustrial, cultura postmoderna [...] El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación” (p.73).

También la crisis se refiere a la pérdida de empalabramiento o valor de la palabra humana -porque el ser humano en la palabra puede satisfacer el deseo, pero al vaciarse ésta se siente “fuera de casa”- a la conversión del todo en mercancía para el mundo de la competencia y del individualismo, a la lógica de la explotación que lo permite.



Este cambio de valores aparece como una pérdida de sentido pues, tal como señala Mèlich (1996): “la cultura de la posmodernidad [...] puede explicarse por una crisis mítica, por un déficit mítico” (p. 74) y la preocupación educativa implicaría que hubiera “[...] una antropología de la educación [que] debe ocuparse de estudiar el sentido de lo mítico, de lo ritual y de lo simbólico. Sin ello no se comprende la naturaleza humana” (p. 75). En la sociedad postindustrial prevalecen los valores postmodernos.

Como explica Pérez Gómez (1999), se impondrían los siguientes valores y tendencias en la socialización: paradoja entre individualismo exacerbado y conformismo social; eclecticismo acrítico y amoral; primacía del pensamiento único, amorfo y débil; individualización y debilitamiento de la autoridad; información como fuente de riqueza y de poder; mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas; obsesión por la eficacia; concepción ahistórica de la realidad; primacía de la cultura de la apariencias; imperio de lo efímero en el paraíso del cambio; mitificación del placer y la pulsión; culto al cuerpo y mitificación de la juventud; emergencia y consolidación de movimientos alternativos y en los que la globalización demanda una serie de adaptaciones y exigencias a la educación si queremos evitar sus efectos perversos, o por lo menos, compensarlos. Como señala Gimeno:

La idea de progreso [su] crisis [...] refleja [...] la crisis de la razón ilustrada, la constatación de su ambigüedad [...] que desencadenó tendencias de emancipación y a la vez de dominio [...] el peligro de cualquier formulación o proposición utópica radica en su perversión, al

quedar estática cuando se la considera una formulación perfecta. (p. 15)

Las teorías implícitas de los estudiantes universitarios se ven afectadas por este cambio de los valores puesto que dichas teorías tienen como una finalidad fundamental servir de formatos de interacción. El estudiante, como sujeto armado con la provisión de la especie humana, pero además construido en el mundo social, adquiere sus universos simbólicos y sus esquemas de significación determinado por las demandas de la cultura en que se mueve al interior de los subgrupos e instituciones sociales en los que encuentra su pertenencia e identidad, y que se construyen tanto en el nivel cognitivo como en el afectivo, aunque, para los valores la afectividad resulta de importancia vital.

Si nuestra sociedad actual insiste, por la sustitución de la convivialidad humana por la realidad virtual, en aislar al sujeto de los otros, en perder sus relaciones cara a cara, en privilegiar algunos de nuestros sentidos corporales como mecanismo de la cognición, y por privilegiar algunos medios de comunicación como la imagen, como plantea Sartori (1997): “La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía* [...] un instrumento ‘antropogenético’, un *médium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano” (p. 40), la oportunidad de modelos de identificación humana para observar las normas e interiorizarlas se reduce a sustitutos de la convivialidad y de la palabra humana en la interacción directa.

La escuela, lejos de desaparecer o de subsumirse por completo a los sistemas tecnológicos, debe poder recuperar la oportunidad de generar modelos, de practicar las interacciones cara a cara destacando en ellas la importancia de algunos valores como los de la ciudadanía, ya que, como plantea Naval: “una genuina *sociedad educadora* significa [...] entre otras cosas, una sociedad con un sano sentido de lo que es bueno para la comunidad y con una vívida memoria de su propio pasado cultural” (13), la autenticidad, la solidaridad, el comunitarismo, el conocimiento por encima de la mera información, el rescate de la palabra no vacía, generando oportunidades de identificación con el ideal del yo de los maestros y permitiendo que el yo-realidad organice al yo-placer.

Es en ese contexto en el que las teorías implícitas cobran importancia puesto que de alguna manera sintetizan los valores que las han hecho aparecer, como señala Casarini (2007): “los significados compartidos se hacen presente en las *teorías implícitas* de docentes y alumnos” (p.86) y donde el educador puede incidir, con su efecto de la violencia simbólica, para contrarrestar los efectos perversos del pensamiento posmoderno.

Que en el aula puedan ser puestas a la vista las propias teorías implícitas en contraste con otro tipo de conocimiento como el científico y humanista, es la posibilidad de modificarlas o de ubicarlas en su justa dimensión de eficacia y pertinencia distinguiéndolas de otros saberes más adecuados al ejercicio profesional y a un proyecto de vida que implique un sentido más humano y que no se reduzca a los valores de la sociedad de las mercancías.

Uno de los defectos de la psicología cognitiva ha sido el estudio de los procesos cognitivos al margen de la cultura o de sus contenidos entendiendo al sujeto como preformado. Desde un punto de vista más dialéctico, habría que explicarse cómo el sujeto se forma en interacción con su medio, es decir, cómo sus sistemas cognitivos son capaces de desarrollarse en íntima relación con los universos simbólicos y esquemas de significación que se privilegian en su cultura, cómo son conformados por la cultura en que se desenvuelven. Dice Mèlich:

El hombre es un “animal inserto en tramas de significación” y la significación es básicamente simbólica y sígnica. *Cultura y simbolismo* andan de la mano, aunque no se identifiquen. La educación, entonces, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre –aunque no exclusivamente- una *acción simbólica*. (p. 60)

Así, la información -como aquello que reduce la incertidumbre de un sistema- y el conocimiento -como construcción de significados sobre el entorno-, se ven influidos por el contexto cultural.

La cultura de la imagen, privilegiada en la sociedad actual influye en la capacidad del humano para pensar. Señala Sartori: “Y, como consecuencia, el telespectador es más un animal vidente que un animal simbólico. Para él las cosas representadas en imágenes cuentan y pesan más que las cosas dichas con palabras” (p. 30). El lenguaje es en donde la capacidad simbólica humana encuentra su mayor desarrollo. Reducir la cultura a imágenes trae consigo un cambio en nuestra capacidad y forma de pensamiento.

Para Lyotard la influencia de los formatos narrativos en las reconstrucciones del conocimiento, nos ha llevado a descontextualizar la cultura de su propia historia y a negar, por el hecho de omitirla, la necesidad de legitimar el conocimiento. Señala Lyotard: “en fin, lo mismo que no tiene necesidad de acordarse de su pasado, una cultura que conceda preeminencia a la forma narrativa es indudable que ya no tiene necesidad de procedimientos especiales para autorizar sus relatos” (p. 49). La cultura narrativa se desconecta de su pasado, de su receptor, y define lo que tiene derecho a decirse y hacerse. Esta cultura es donde se enmarca el conocimiento y el aprendizaje actual, el conocimiento informal, el implícito y la educación informal, influyendo también en nuestra capacidad pensante.

La cultura vehiculizada por lo oral, la cultura vehiculizada por lo escrito, las representaciones del tiempo y lo mítico (Mèlich), los artefactos culturales, influyen en la capacidad y funcionamiento cognitivo. Así ocurre “que toda sociedad tienda a adoptar como metáfora de la mente su tecnología de la información dominante” (Pozo, 2001, p. 80).

Las teorías implícitas, tanto en su procesamiento como en el dominio al que se aplican, responden a la cultura. El ser humano es social y psicológico y es el lenguaje el que vehicula su conformación como tal. Las mismas funciones de comunicación “habrían ‘colonizado’ de modo oportunista ciertas estructuras neuronales” (Pozo, 2001, p. 81). Tanto el sustrato corporal como las demandas del entorno social y psicológico desarrollan al ser humano.

De esta manera, las pautas socioculturales recurrentes –dadas a través de prácticas sociales y su correspondiente formato de interacción-

permitirían generar en el individuo experiencias, las cuales por medio de su equipamiento cognitivo y por inducción, en general, tendrían como resultado cognitivo o de aprendizaje, a las teorías implícitas (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993b, p. 54). Tal como señalan dichos autores en las ideas y esquemas que permiten elaborar la siguiente figura 10, a manera de explicación del origen social y cultural de dichas teorías.

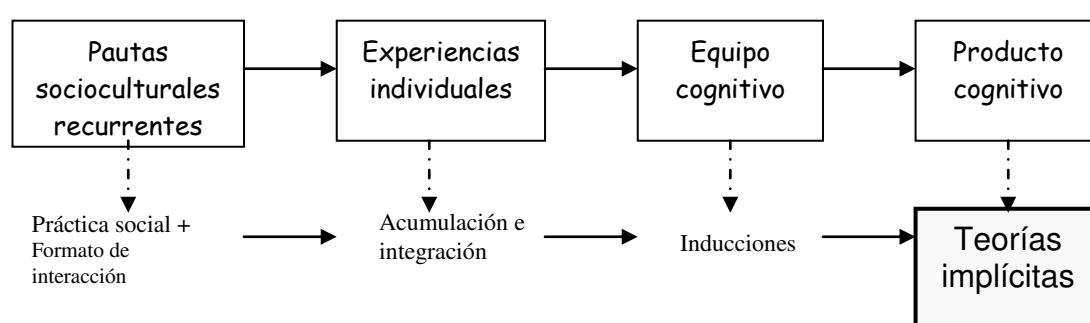


Figura 10. Origen social y cultural de las teorías implícitas.

Observamos que si bien las teorías implícitas se elaboran por el sujeto individual, ni los procesos que las permiten, ni los contenidos a los que se aplican, son completamente individualizados, sino que provienen del entorno de interacción en que se construyen. Podemos hablar de sub-culturas que producen preferentemente unas teorías sobre otras y al estudiar las teorías implícitas habría que analizar las peculiaridades de las culturas que las producen a partir de algunos indicadores tales como: género (Ramos, 2003), edad, clase social, estado civil, trayectoria escolar, valores nacionales, regionales y escolares, el curriculum, la universidad, el contenido curricular específico y otros que permitan entender los significados en que están inscritas, que las posibilitan, y para los cuales son funcionales.

Las teorías implícitas se presentan a través de síntesis de conocimiento o síntesis de creencias y se aplican a diversos dominios (Camacho y Correa, 1993, p. 125). Mientras que las síntesis de conocimiento son normativizadas por la cultura, las de creencias, se aplican a grupos sociales. Por otro lado, las primeras tienen contenidos socialmente accesibles, se organizan en cuasi-esquemas, son puras, tienen límites borrosos y un nivel de conciencia más explícito, las creencias se originan en contextos interactivos próximos, no siempre son esquemas, son mixtas, con límites definidos y de conciencia más implícita (Rodrigo, 1993, p. 113).

También las creencias influyen en otro tipo de conocimientos tales como las estrategias para formular juicios (Moritz y Watson, 2003). Dentro de las creencias, encontramos el fenómeno de la atribución causal considerado como un tipo de creencia puesto que asigna causas a eventos. También encontramos las actitudes –que se asientan en grupos sociales (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983) como predisposiciones de conducta que contienen elementos afectivos y cognitivos, e incluso metacognitivos del carácter de “sentimientos cognitivos” (Petty y Tormai, 2002, p. 1298)<sup>2</sup>.

Los dominios a los que se aplican las teorías implícitas pueden referirse al mundo físico tales como las ideas sobre los conceptos de fuerza, presión, aire, gases, teorías corpusculares, el calor (Benlloch, 1997). También se han estudiado teorías implícitas relativas al mundo vivo, tales como el concepto de vivo y no vivo. (Arnay, 1993). Otros estudiosos localizan conceptos del mundo psicológico tales como las creencias, los

---

<sup>2</sup> “Cognitive feelings”.

términos para acciones mentales (Gimeno et al, 2005), los deseos, los estados emotivos, sobre las etapas evolutivas (Gopnik, y Wellman, 2002; Triana, 1993), o a dominios más específicos dentro de ellos como el mundo escolar, tales como las creencias sobre el trabajo docente (Marrero, 1993). Se aplican al mundo del trabajo y el género (González, 1993), al mundo del conflicto interregional, interétnico (Rodríguez, 1993), entre otros. Los dominios son diversos y se destacan por el carácter de conducta que deben asumir los sujetos frente a los retos de la vida cotidiana.

Por otro lado los valores están subyacentes en cada una de las categorías o niveles de conocimiento tratando de dar sentido a cada una de “las esferas axiológicas de la insatisfacción humana” (Fullat y Mèlich, p. 45) que corresponden a lo moral, lo técnico, lo político, lo artístico y lo religioso. El ser humano, en su naturaleza, está íntimamente ligado a los valores de sus acciones. Maliandi señala que lo integral en el ser humano se observa también como ético: “la formación de profesionales, pensada en sentido integral, incluye aspectos morales que atañen a una ética aplicada”.

En la actualidad se puede ubicar como crisis de normas y ahí buscar su sentido. Esta crisis de normas impacta al tipo de teorías implícitas posibles de construirse por los sujetos interactuando con su entorno.

Las teorías implícitas se infieren de las redes de constructos (Carmona, Feixas, Garzón y Geldschläger, 2002) y de conceptos que aparecen en el discurso y en la acción del sujeto.



#### 2.1.4 Las Teorías Implícitas en el Desarrollo Individual

Si por ontogénesis entendemos al desarrollo del ser individual, hay que decir que las teorías implícitas aparecen muy temprano en el desarrollo. Como señalan Gopnik y Wellman, a propósito de las teorías psicológicas iniciales:

En realidad nos parece improbable que haya un momento en que los niños sean conductistas. Aún en las primeras etapas, parecen tener algunas nociones, aunque sean imprecisas, acerca de los estados psicológicos internos [...] Casi desde el nacimiento, los niños coordinan sus acciones con las de otros con sensibilidad y sutileza”. (p. 23)

Al investigar, con niños de dos años, que cuentan con mayor desarrollo del lenguaje, los autores encuentran teorías propiamente dichas. Es dentro del primer periodo del desarrollo del pensamiento, el sensorio motriz, que ya el niño empieza a construir teorías sobre su entorno, sobre sí mismo. Las primeras teorías que el niño construye se refieren básicamente al dominio de la interacción con los demás, al reconocimiento de “dominios” psicológicos o referidos al sentir, comportarse y pensar.

Las primeras teorías en aparecer son las referidos al afecto lo que permite estructurar al aparato psíquico y en donde es a través de los otros – especialmente de los padres, quienes constituyen la primera realidad del niño, en palabras de Millot: “casi se podría decir que para el niño la realidad social es la realidad psíquica [...] del Otro (parental)” (Nota, p. 80), que se construye una realidad, a través primero del afecto y de las interiorizaciones de los patrones de relación con los otros, el ser individual se va

constituyendo en su afecto y también en su conocimiento. No está claro cuál es la edad exacta o el momento en que se crean las primeras teorías infantiles, sin embargo, sabemos que ciertas funciones cognoscitivas están presentes ya en el feto, tales como la atención, la memoria, el aprendizaje, pero debido a la amnesia infantil como fenómeno general de la especie y a que el lenguaje en su estructura completa no se encuentra desarrollado totalmente en los primeros meses, es difícil ubicar las primeras teorías infantiles. Sin embargo, a los 2 años ya hay un reconocimiento de teorías psicológicas, físicas, biológicas que pueden llamarse intuitivas.

Durante el desarrollo, el ello aparece con la concepción, el yo aparece temprano, durante el primer año, en sus primeras acciones para implicarse por encima del ello y regular la intromisión del principio del placer en la demanda de interactuar con el entorno y regularse con el principio de la realidad, según la postura psicoanalítica, en la transformación del yo-placer por el yo-realidad. En el yo están ubicadas las funciones cognoscitivas conscientes y si bien, las explicaciones sobre las teorías implícitas hablan de cierto nivel de inconsciencia de ellas, también hablan de uso consciente –o por lo menos se implican en las interacciones dialógicas y prácticas de la vida cotidiana por lo que requieren de cierto nivel de conciencia y del lenguaje, o como lo plantearía Pozo, habría que entenderlas en una línea continua de implicación-explicitación-, por lo que coexistirían dominios tanto de la Conciencia como del Inconsciente, aunque fundamentalmente del Preconsciente, en su producción. Más tarde se construye el superyó.

Desde el punto de vista psico-social del desarrollo, el primer estadio de desarrollo es el de confianza versus desconfianza según Erikson (1974) para quien hay ocho estadios. En el primero hay una paralela oposición entre perspectiva temporal y confusión del tiempo, mientras intenta configurar la esperanza para que su vida tenga sentido, utilizando los esquemas sensorio-motrices, para que su acción alcance los fines deseados. Este estadio va del nacimiento hacia los 18 meses, y podría establecerse la presencia de teorías implícitas gobernadas por la necesidad vital del logro de la esperanza como virtud de esta etapa, lo cual daría un sentido y finalidad a las acciones de los primeros meses de vida, característica también de las teorías implícitas que lejos de ser un substrato puramente informacional, implican un para qué de su constitución y de su actualización.

Ontogenéticamente, en momentos tempranos del desarrollo se crean teorías, la mente humana, inserta en la “carne”, inserta en el “mundo”, movida por los afectos y por un sentido de vivir, crea constructos que permiten desarrollar el día con día de la vida, interpretarlo y actuar conforme a fines. Cortina plantea: “hay una protomoral característica humana, y respecto a la interacción con el entorno se produce un momento básico de libertad, de elección ante posibilidades y de su necesaria justificación en la conciencia del ser humano” (pp.45-46). Nacemos preparados para la humanización, para una conciencia moral o un superyó.

Los individuos están insertos en diferentes culturas o mundos simbólicos como Mèlich señala al sintetizar a Habermas: “[...] tres

características básicas del mundo de la vida: [...] le es dado al sujeto de modo aproblemático. Es una red intuitivamente presente [...] es intersubjetivo [...] es inmune a las revisiones totales” (p. 48). El individuo experimenta idiosincrásicamente la vida, constituyendo su psique, más cerca o más lejos de la neurosis, en la relación afectiva que a cada uno le tocó vivir, y siendo portadores de características innatas como el temperamento, particularidades de la inteligencia, de un cuerpo con el cual vivir –todo lo que nos es dado genéticamente y que se va aclarando con el paulatino conocimiento del genoma humano- construyen sus teorías implícitas de maneras diversas y con contenidos y sentidos diferentes. Sin embargo, todos poseen teorías implícitas de su relación con el mundo aunque versen según los entornos y experiencias particulares sobre diversos asuntos y tengan diversas finalidades.

Durante la evolución del individuo, la adolescencia es una etapa del desarrollo que está más marcada culturalmente que biológicamente. Es un artificio de las sociedades y en las sociedades de la globalización constituye un periodo extenso –en relación con la transición de la pubertad directa hacia la adultez en muchas culturas de tradición oral y antiguas- y un periodo de formación profesional –para quienes tienen el beneficio del acceso a los niveles superiores de educación formal- o un periodo de inserción ocupacional para quienes no lo tienen.

La marca biológica es sólo la pubertad y la madurez sexual que se presenta en el principio de la adolescencia y no en toda ella –aunque hay evidencias de que la madurez completa llega en el momento en que el

cuerpo adolescente detiene el crecimiento, hacia los 18 ó 20 años- no ha requerido en muchas sociedades, de este periodo. En la adolescencia se cuenta con un pensamiento lógico abstracto según la teoría piagetiana, se llega al gobierno de la genitalidad sobre las pulsiones sexuales, según la teoría psicoanalítica y se va definiendo la identidad o se corre el riesgo de ser portador de una confusión de roles, según la teoría eriksoniana.

El adolescente ha ido desarrollando, ya para esta etapa, una serie de teorías implícitas de los diferentes dominios: sobre el mundo físico, sobre el mundo vivo, sobre el mundo social, sobre el mundo psicológico. También cabe aclarar que la adolescencia presenta diferencias transculturales por lo que es necesario considerar los aspectos que destacan las diversas culturas para entender las teorías implícitas que han sido necesarias a ellas.

En este sentido, también el conocimiento de la subcultura estudiantil universitaria es fundamental para entender las teorías implícitas que produce: el origen de clase, la adscripción a una universidad pública, que, como señala Gimeno (1999) explicando “la imagen” de la educación pública en la sociedad, se la relativiza y si bien la referencia es española, en México también existen pre-nociones sobre aquélla y una imagen social que afecta a la comunidad universitaria, así como a la futura inserción laboral de sus egresados.

Es una especie de “sello” social que se adquiere al formarse en ella y que contribuye a la identidad, la adscripción a profesiones con distinto reconocimiento económico y social coadyuvan en la configuración del

conocimiento como producción cultural. Los maestros y los alumnos, como expone De Alba (1998a):

[....] convierten en práctica cotidiana un curriculum [....] retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, [....] imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales. (p. 93)

El género marca también la influencia cultural, como dice Ramos:

La perspectiva de género debe entenderse como una manera de ver aspectos bajo los que se presentan los hechos sociales. Como una exploración, investigación o experimentación que se practica con lentes diferentes a los tradicionales en pensamiento científico [....] O bien, como una esperanza de hechos posibles para la equidad de los géneros. (p. 41)

Como en un trabajo anterior encontré, también hay teorías de los estudiantes universitarios sobre el género (Becerra, 2004b): “llamé teorías a este conjunto de creencias, y según el orden anterior se especificaron así: 1. Teoría de la negación, 2. Teoría de la omnipotencia de otros factores, 3. Teoría de las restricciones por género y 4. Teoría del conflicto” (p. 136), puesto que implica maneras de interpretar el mundo en función de las demandas hacia hombres y mujeres en una sociedad, así como de encontrar un sentido y pertinencia de determinados constructos.

El estudiante universitario mexicano de las universidades públicas se ve sometido a las demandas primero internas, de su cuerpo, de su genitalidad, luego la de los afectos promovidos por esta nueva situación corporal, y de las normativas sociales respecto a su sexualidad. Toma decisiones sobre su ejercicio y también su orientación sexual, su identidad, sobre las demandas de funcionar exitosamente en la familia, en el ambiente escolar, en las relaciones con sus iguales, en las comprensiones intra-psíquicas, y en anticipar adecuadamente las futuras demandas laborales y proyectar su vida a futuro para elegir y actuar en el presente.

Se podría decir que la sociedad es vista a través de las instituciones que nos acogen y las palabras con las que nos vinculamos en ella. Como señala Duch:

[...] las estructuras de acogida [...] han echado a perder en gran medida las transmisiones que tenían la misión de efectuar en el seno de la sociedad [...] la socialización, la identificación, el empalabramiento como antídotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y la sociedad. (p. 68)

El adolescente filtra las informaciones de su convivencia cotidiana en estos espacios institucionales y con ello también despliega, crea y modifica teorías implícitas acordes a esas demandas.

La enseñanza de dominios disciplinarios y científicos, como el de la psicología requiere una noción tanto teórica del estudiante, como una información concreta que permita plantear actividades de aprendizaje

pertinentes con la estructura psicológica del estudiante para el logro de un aprendizaje significativo. Reconocer la presencia de determinadas teorías implícitas permite contar con información para el diseño de actividades tendientes a su explicitación y hacia el conflicto cognitivo de algún nivel determinado que implique la distinción entre niveles del conocimiento y, de ser necesario, el cambio conceptual.

Diversas teorías plantean también un sentido evolutivo del ser individual. Es importante ubicar el surgimiento de las teorías implícitas en esta conformación de la persona individual.

El psicoanálisis plantea el desarrollo de la afectividad. Se explican los siguientes estadios: La etapa oral desde el nacimiento hasta los 12 ó 18 meses; la anal, de los 12-18 meses a 3 años; la fálica de los 3 a los 6 años; la latencia de los 6 años a la pubertad y la genital desde la pubertad hasta la adultez (Feldman, Olds y Papalia, 2004, p. 34).

Los afectos se van constituyendo en una dinámica en donde interviene la conformación de las estructuras psíquicas, primero el ello, luego el yo y finalmente el superyó, que no quedan resueltas de una vez y para siempre; también en el conflicto entre las pulsiones sexuales, agresivas y de muerte, así como entre los procesos de dominio inconsciente y consciente (primarios y secundarios). Por otro lado, también tenemos recursos limitados por lo que el aparato psíquico tiene una conflictiva dinámica según señala Millot:

El Yo designaría la instancia inhibidora que obstruye la fluencia de la excitación y permite la instauración del proceso secundario. El yo no sería otra cosa que la totalidad de las investiduras en el sistema



secundario, correspondiente a la energía “ligada” [...] Fueron las necesidades fisiológicas las que, bajo la presión del displacer, forzaron a los procesos psíquicos a evolucionar, diferenciarse y hacerse cargo de la realidad. El Yo, como función inhibidora, está al servicio de esta tarea, que consiste en mantener la integridad del aparato psíquico, amenazado por el dolor, y asegurar la conservación del organismo. (p. 75)

Se toleran sólo el paso de pequeñas cantidades de energía cuando existen los conflictos entre la dinámica del principio de la realidad, y la del placer. Así, el yo en la búsqueda y resolución por una satisfacción, incluye la emergencia de la atención, la memoria y el pensamiento, tolerando sólo algunas cantidades de excitación y de energía, y queriendo someter al principio del placer por el de la realidad, dice Millot: “se comprende que la irrupción de un proceso primario en el interior del sistema secundario pueda provocar displacer en el seno de este sistema, que sólo tolera el paso de pequeñas cantidades de energía, y que éste se defiende del ello (a lo cual correspondería la irrupción de una representación sexual en el preconscious)” (p.75).

En la misma línea psicoanalítica, la afectividad adolescente precisa especificarse. Se ha encontrado que hay un incremento de la tensión impulsiva; un yo y un superyó debilitados; predominio de defensas como ascetismo, intelectualización, conformismo y racionalización; el objeto se mueve de lo autoerótico, pasando por lo homosexual y llegando a uno no incestuoso pero predominantemente narcisista; distorsión normal del tiempo,

irrelevancia del pasado, angustia e incertidumbre por el futuro, predominando el instante, lo inmediato; la identidad se mueve de lo bisexual hacia lo heterosexual; conflicto con la autoridad, tanto como rebeldía como sumisión; los conflictos se manifiestan prioritariamente por el lenguaje no verbal que parece más real y simbólico; las emociones nuevas se refieren a las reacciones sexuales, son más vivas, absorbentes, difíciles de dominar y dirigir y hay una hipersensibilidad (González, 2001, pp. 8-9).

Otra postura es la piagetiana o del desarrollo intelectual. Piaget plantea los siguientes estadios:

- 1° El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.
- 2° El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.
- 3° El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. (hasta aproximadamente un año y medio a dos años) [...]
- 4° El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones de sumisión al adulto (de los dos años a los siete [...])
- 5° El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años a los once o doce).
- 6° El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la

inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)". (1974, pp. 14-15)

Piaget parece haber subestimado las capacidades de los primeros estadios y nuevas investigaciones registran la existencia de teorías en los primeros meses de vida. Habría que entender también la postura piagetiana como la explicación del surgimiento de algunas capacidades, lo cual no elimina la utilización de las previas, por lo que adolescentes y adultos, ubicados en la etapa operatoria, no siempre –y más bien, escasamente- utilizan dicho pensamiento hipotético-deductivo, de tal manera que en esta etapa operatoria “las personas no tienen acceso directo a sus teorías, sino que ven la realidad a través de ellas” (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993a, p. 22).

Respecto a los adolescentes de las culturas occidentales, las demandas frente al futuro laboral (Romero, 1999) activan determinado tipo de teorías implícitas (Becerra, 2004), están en una etapa de desarrollo significativa en términos de sus capacidades, ahora abstractas (Piaget, 1977) y con mayor capacidad de conciencia de sí mismo en la adolescencia tardía (19 a 21 años) (González, 2001). Ahora el adolescente debe abordar el tema de su identidad (Feldman, Olds y Papalia, 2004) en aspectos tales como el de la definición de su “carrera profesional” (Shaie y Willis, 2003), muy diferente cualitativamente a la de la elección que hizo antes del ingreso al nivel superior y que tiene que ver con un periodo de transición desde el rol de estudiante hacia el de sujeto productivo (Romero; Álvarez y Santana, 1995).

Lo anterior se activa significativamente por las demandas del cumplimiento del servicio social que obliga, a partir del 7° semestre a realizar algún tipo de práctica profesional que prefigura su futuro profesional en cierta manera particular, en el contexto de la UANL.

La identidad gira también alrededor de la asunción de valores propios y que son activados por las demandas de ir cumpliendo con los requisitos, más allá de los del salón de clase y de sus profesores –aunque incluyéndolos ahora desde una nueva perspectiva-, para la titulación: elegir opción de titulación, satisfacer la demanda de dominio del inglés o de un segundo idioma, liberar su servicio social.

También se prefigura en esta etapa la anticipación de su vida adulta en términos de sus futuras relaciones interpersonales significativas, tanto en el nivel de la intimidad (Erikson, 1974) como a nivel del trabajo y de una propia ideología. Se construyen valores y normas para actuar en el presente y en el futuro profesional y personal. Dice Rodríguez-Bulnes (2004) que hay una búsqueda a nivel personal por desarrollar diferentes tipos de capitales y que estos tipos de capitales juegan un papel importante en su bagaje cultural (implícito) y se refleja en la forma en que valoran la educación universitaria.

El estado del estudiante, en términos éticos, proviene de su propia historia personal y aprende la conducta ética de manera fundamentalmente afectiva, por identificación, lo cual resalta la importancia de figuras nuevas que aparecen en su contexto: el maestro como representante de la profesión, el tutor como un modelo de trabajo pedagógico -también profesional de su misma formación- los nuevos jefes y colegas en sus

prácticas de servicio social, y los demás modelos (Rosenthal y Zimmerman) que se expongan ante ellos debido a la interacción en las prácticas específicas ya mencionadas para la titulación y para el sondeo y la búsqueda de un empleo.

Resulta importante organizar el estudio frente a las categorías manejadas por Soledad Romero y que son:

- *Auto concepto*: construcción personal de las percepciones de uno mismo.
- *Madurez vocacional*: estar informado activamente para tomar decisiones sucesivas sobre proyectos profesionales desde una perspectiva realista.
- *Información*: sobre aspectos personales, escolares, profesionales y ocupacionales.
- *Exploración*: búsqueda activa de información pertinente para sí mismo sobre el entorno socio-laboral.
- *Proceso de toma de decisiones*: mini-decisiones que ante la anticipación intentan acomodarse al entorno.
- *Proyectos profesionales / personales*: planes individuales respecto a la carrera y a la vida futura en conjunto.
- *Empleabilidad*: cumplir con las características que demandan a un candidato ideal para un empleo profesional.

Las teorías más recientes sobre la adultez, en términos cognitivos, hablan de un pensamiento posformal, en donde destaca la inteligencia

práctica (Schaie y Willis, p. 376) y en la que la solución de los problemas del entorno es la marca de la conducta inteligente y sus teorías implícitas encuentran una importancia fundamental.

Para Erikson el periodo que va de la pubertad hasta la juventud plantea la crisis de identidad frente a confusión de identidad. En este estadio el adolescente se remite a tratar de aclarar sus roles, a posicionarse frente a la autoridad y puede ensayar conductas autónomas que se revisten, muchas veces de rebeldía o de usos exagerados de la vestimenta, de un lenguaje creado para el sub-mundo de sus coetáneos y a pasar por la crítica toda norma o regulación de la vida social en su cultura. Trata de crear y comprometerse con sus propios ideales y valores y es lo que le permitirá crear el sentido o virtud de fidelidad, que es, ante todo, fidelidad a sí mismo y sus ideales. Quien no logra establecer la fidelidad hacia sí mismo puede quedar como un eterno adolescente.

Ontogenéticamente, en momentos tempranos del desarrollo se crean teorías, la mente humana, inserta en la “carne”, inserta en el “mundo”, movida por los afectos y por un sentido de vivir, crea constructos que permiten desarrollar el día con día de la vida, interpretarla y actuar conforme a fines.

Aunque desde la vida intrauterina se han detectado, y parcialmente estudiado, algunos procesos cognitivos como el aprendizaje, la percepción, la memoria, no hay certeza de cuál es el momento preciso en que podemos hablar de teorías hasta a la edad de 2 años en que ya hay un reconocimiento de teorías psicológicas, físicas, biológicas, que pueden

llamarse intuitivas y que han sido estudiadas. Probablemente ayuda la constitución del lenguaje para su estudio, así como la desaparición de la amnesia infantil hacia los 4 años. Y posteriormente, con la instalación completa de la estructura del lenguaje, se completa la base para el funcionamiento del pensamiento implícito necesario a las teorías implícitas.

El estadio adolescente estaría marcado por la oposición entre identidad versus confusión de identidad. Aquí el adolescente debe orientarse y decidir respecto a su sexualidad, su ámbito ocupacional y su sistema propio de valores. Las teorías implícitas en esos dominios se tornan importantes para sortear con éxito las demandas de la etapa y prefiguran, también, sentidos futuros de la persona.

#### 2.1.5 El Aprendizaje de la Psicología Intuitiva como Antecedente del Aprendizaje de la Psicología como Disciplina y las Teorías Implícitas

Diversos autores han planteado la existencia de un mecanismo humano innato para ser sensible a los estímulos sociales. Estos estímulos sociales se concretan, inicialmente, en los padres o en los cuidadores principales y se refieren, también inicialmente, a la interacción psicológica con ellos. Muy temprano en el desarrollo aparecen teorías sobre los deseos, las intenciones, la mente humana según explican Gopnik y Wellman, para niños de 2 a 5 años:

[....] la comprensión por parte de los niños implica constructos generales acerca de la mente que van más allá de la evidencia directa [....] juegan un papel fundamental en la explicación [....] permiten a los niños realizar predicciones acerca del comportamiento en

circunstancias variadas [...] llevan a interpretaciones distintivas de la evidencia". (p. 27)

Y también otros temas psicológicos, que están signados por el estadio del desarrollo en términos afectivos, intelectuales, sociales y culturales son interpretados por teorías, desde muy tempranas etapas. De tal manera que el ser humano "posee" y construye una "psicología intuitiva" o "psicología ingenua o popular"<sup>3</sup> que agrupa teorías implícitas –con diverso grado de explicitación y conciencia- sobre determinados tópicos del desarrollo para los cuales existen conceptos "populares" o "pre-nociones", "conocimiento novato", que utilizan una parte importante de la terminología psicológica formal, pero de una manera diferente, en mayor o menor grado, y a veces contradictoria, con la forma científica particular.

Hay una proto-psicología en el equipo cognitivo humano innato. Después, y a través de la escolarización, nos encontramos con que en la formación universitaria se hace del conocimiento psicológico una disciplina curricular. Se hace importante reconocer las teorías implícitas de quienes aprenden contenidos curriculares universitarios como posibilidad para acceder a los campos disciplinarios estructurados y organizados como conocimientos formales. Para Colom:

Vista la imposibilidad de la vía analítica, y teniendo en cuenta la característica relacional de las acciones humanas, han intuido que acaso la metáfora de la complejidad les diera pie para construir una

---

<sup>3</sup> Diversos autores postulan estas evidencias: Piaget; Pozo; Marrero, Rodrigo y Rodríguez; Gopnik y Wellman; Millot; entre los aquí citados.



nueva narrativa que pudiese explicar y transmitir la realidad humano-social. (p.45)

Por lo anterior me planteo si acaso la narrativa implícita en la psicología como curso impartido como parte del proyecto entra o no en concordancia con esta complejidad.

En la enseñanza se observa el “efecto Jourdan”, por el que por utilizar cierta terminología se puede aparentar un dominio de su conceptualización o de su fundamento disciplinario. Este fenómeno aparece de forma diferente a la de un diccionario pues no consta solamente de definiciones diferentes de los términos, sino que implica una organización de constructo y generalidad que se aplica a diversas situaciones que la hacen pertinente, de manera implícita, no verbalizable en cuanto a su discriminación de rango cognoscitivo y que son las teorías implícitas sobre la psicología con las que se cuenta –aunque los maestros no quisieran o nieguen su existencia- como organizador previo del aprendizaje posterior.

Orientado hacia la propuesta del aprendizaje de psicología es necesario reconocer las teorías implícitas sobre ella que están, como se señala en los párrafos anteriores de este desarrollo, marcadas por el estadio evolutivo individual, la cultura que las produce y las condiciones contextuales que las posibilitan. Su influencia en el aprendizaje es más importante que la de los conocimientos de rango explícito porque interfieren u obstaculizan, por su relativa inconsciencia y falta de explicitación, la adquisición de significados precisos en el área de la psicología.

Las teorías implícitas de la psicología intuitiva o psicología ingenua podrían prestarse a la autorreflexión y la interpretación de “los otros” de una manera más madura o significativa puesto que la palabra verdadera nos alejaría de la neurosis, al analizarse con motivo de la asimilación de contenidos de rango disciplinario de la psicología. Todo lo anterior hace necesario el conocimiento de las teorías implícitas.

## CAPÍTULO 3

### PRODUCIR CONOCIMIENTO SOBRE LO CONCRETO Y SITUACIONAL

Definir la postura epistemológica significa tratar de esclarecer la posición desde la cual se asume a la investigación como un proceso de construcción del conocimiento y los supuestos que operan para entender ambos procesos, como marco de esta investigación. Así Villasante (1995) señala sobre la epistemología: “es un ‘saber’ previo a la investigación, un estilo comprometido y apasionado que impulsa el conocimiento crítico sobre la propia cotidianeidad, es decir, desde la praxis” (p. 411). Fijar la posición epistemológica implica indicar la relación que se encuentra entre los elementos que entran en juego para construir un conocimiento por el proceso de investigación. Estos elementos son, al menos, el conocimiento en la práctica, el sujeto investigador y la postura sobre la investigación.

#### 3. 1 El Conocimiento sobre lo Educativo.

El conocimiento es un mecanismo adaptativo del ser humano a su medio ambiente (Piaget, 1967). El equipo cognitivo humano es capaz de producir para sí dicho conocimiento, al mismo tiempo que la interacción social contribuye a que su desarrollo adquiera posibilidades y particularidades. Explica Mèlich: “Todo conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de un *esquema interpretativo*. Los esquemas interpretativos se construyen en la relación cara-a-cara, pero dependen

también de las experiencias pasadas ya sedimentadas” (p. 41). El ser cognoscente, es ante todo, un ser activo, un ser constructivo. El conocimiento viene a ser el proceso-producto del ser humano en su entorno social. Entonces, el conocimiento se produce porque el ser humano necesita adaptarse y se produce en la historia peculiar de los individuos.

El conocimiento científico, desde la posición positivista, es caracterizado por ser:

- Puramente racional: no da pie a la participación de dominios sensibles, del impulso o de la voluntad de quien indaga en la realidad.
- Objetivo: la subjetividad del investigador queda descartada en aras de entender al conocimiento separado y fuera del sujeto que lo produce y de a quién lo comunica.
- Sistemático: no da cabida al desorden, es sistemático siempre, ordenado, el caos y la no linealidad de los elementos cognoscitivos están fuera del proceso.
- Medible: se queda fuera todo aquello para lo cual no es posible establecer instrumentos y/o aparatos de medida que señalen el cuánto, pasando a un lugar sin importancia, la cualidad de los elementos indagados.
- Analítico: siempre descompone y fragmenta las piezas, y se dejan fuera percepciones holísticas, integradoras, tales como las impresiones, las pistas de indagación, piezas inconexas o abarcadoras totales.

- Hipotetizable: el método implica la utilización de enunciados generales, para, por razonamiento deductivo, establecer supuestos que se ponen a prueba.
- Molecular: dejando fuera las consideraciones que tienden a la totalidad, para descomponer y fragmentar a la mínima expresión posible, lo estudiado.

Las anteriores categorías positivistas del conocimiento, son ideas que corren el riesgo de convertirse en una perspectiva ilusoria, que están lejos de trabajar a la realidad como se presenta. Las categorías eliminan de la realidad lo que no cabe en su esquema. Otras posturas epistemológicas han enfatizado la peculiaridad del conocimiento como un proceso subjetivo-social enmarcado en un contexto determinado, sirviendo a ciertos fines e impulsado por intereses como dice Castañeda (1988), refiriéndose a Habermas: “[...] todo conocimiento es construido bajo un interés, que se manifiesta en la relación que el sujeto establece con el objeto, como resultado de la concepción que construye del mundo y la o las teorías que sustenta” (p. 159).

El conocimiento no se produce aséptico, neutro, está marcado, desde su inicio, con los intereses del sujeto que lo produce. Como los sujetos están determinados en sus intereses por una serie de eventos como la pertenencia a una clase social, vivir en un contexto espacio-temporal, tener una historia de experiencias que marca su personalidad y sus motivaciones, el conocimiento que produce está condicionado por dichos factores.

El conocimiento está estrechamente ligado con la estructura económico-política que lo posibilita como superestructura social según la teoría clásica marxista, íntimamente relacionado con la ideología e intereses concretos de la coyuntura histórica que lo produce, e incluso, sujeto a la peculiaridad idiosincrásica del productor (trátase del científico tanto como del individuo que desarrolla su conocimiento para sí).

El conocimiento admite niveles tal como señalan Berger y Luckmann al plantear la construcción social de la realidad, niveles que no se valoran de igual manera socialmente pero que tienen su lugar inscrito y legítimo en la vida humana y admiten otro tipo de narrativas distintas a las positivistas para hablar del conocimiento científico. En la visión positivista no se valora el conocimiento del sentido común tanto como el conocimiento científico y a este último se le sitúa en el altar de los conocimientos, como señala De la Torre (2007): “la explicación científica aparecerá como el ‘descubrimiento’ de las relaciones reales de causa-efecto [...] Sus resultados serán presentados como *Leyes de la naturaleza y su funcionamiento*” (p. 29). Sin embargo, el espíritu posmoderno, en su crítica radical, relativiza la importancia de la ciencia. Al respecto señala Colom: “La teoría del caos no sólo propicia otros fundamentos a la teoría sino que, quizás y por ello mismo, lo que logre sea otra concepción de la teoría” (p. 105). Estas narrativas llegan a ser ineludibles en el momento actual en el que es necesario, entonces (de) construir la teoría para iluminar la mítica que ha poblado nuestro mundo académico respecto a qué considerar conocimiento científico. La posición de la teoría del caos también critica, entonces, la postura positivista del conocimiento.

El conocimiento científico, en la nueva narrativa, no escapa de las condiciones de quien lo produce, el humano, a saber –y, seguramente, entre otras-:

- Es un ser racional, pero no sólo ello, sino también un ser con una parte afectiva –que incluye deseos, emociones, motivaciones, etc.-, una parte volitiva (Fermoso). y hasta una parte corporal como explica Pozo (2001): “[...] esta mente encarnada, al menos en algunos dominios de conocimiento, nos proporciona representaciones con contenido, de forma que nuestra representación del mundo está en efecto mediada por la representación cognitiva de nuestro cuerpo” (p. 116). Su producto lleva incluida siempre una dosis de todo ello.
- La objetividad del conocimiento humano es relativa ya que es imposible considerarlo como una “copia” de la realidad, y en ese proceso de transformación, aunque sea sólo por el hecho de su “nominación” (Conde, 1995b, p. 105), es decir, por el uso de un lenguaje, la realidad que es representada cambia. Así, los conceptos que utiliza el investigador, la postura teórica en la que se respalda, que nombran determinados aspectos de la realidad y sitúan sus relaciones con términos o palabras, están ya previamente impregnados de una ideología.
- La sistematicidad se constituye en un problema, pues implica un orden en el tiempo, y en los procesos de producción del conocimiento el tiempo de sus producciones es imprevisible, aparece como “revoluciones científicas” (Kuhn, 1967), o grandes saltos en su producción histórica, e

individualmente. También el conocimiento está enmarcado en el contexto significativo del productor del conocimiento, con sus saltos cualitativos en el desarrollo ontogenético, con la posibilidad de interpretar la realidad de acuerdo a la capacidad pensante desarrollada.

- Ya la teoría del caos planteó la relatividad de la medición a la que se ha llegado, incluso, en las ciencias “duras” (Colom); la cuestión de la medida, pues, ya no es un absoluto de la científicidad. Esperar a que se produzca un criterio de medida para todos los fenómenos complejos, o a que se diseñen los instrumentos y aparatos con los que se pueda comparar con dicho criterio es ilusorio porque los fenómenos complejos, los comportamientos humanos complejos se presentan integralmente unidos y separar sus componentes es prácticamente imposible. ¿Cómo separar pensamiento de sentimientos o de corporeidad y, además, en sus mínimos elementos?
- La costumbre de descomponer al evento estudiado para su comprensión –análisis- perdió el horizonte al no re-integrar el conocimiento en su estructura general, en la vía complementaria, la síntesis. Ya la Gestalt planteó, con sus leyes de la percepción, cómo el ser humano percibe, en primera instancia totalidades, cómo el significado, recurre también a ellas. La perspectiva que favorece la vía analítica, sin considerar la sintética, que es mayor que la suma de los elementos, que incluye un principio de organización, concibe sólo parcialmente a la realidad.

Partiendo de la idea anterior, también resulta un tanto imposible conocer el aspecto “mínimo” reducido de la realidad como única vía. La



teoría del caos, así como otras posturas críticas, plantea la necesidad de incluir una visión holística de los fenómenos al ser estudiados. Como plantean Delgado y Gutiérrez (1995c) “[....] han afirmado con total claridad que el nuevo problema científico por excelencia es el problema del desorden” (p. 584). Entonces, el desorden está presente tanto en el objeto de estudio, un objeto desordenado o caótico –orden/desorden- como en el método que lo aborda o el sujeto que lo quiere conocer.

Por lo anterior, la consideración del conocimiento científico, en la actualidad, supone el re-planteamiento del papel humano en su construcción, lo que le da características que no son completamente explicadas desde el positivismo, como señala García (2007): “la ciencia tiene un conjunto de compromisos [...] [que] tienen componentes no sólo cognitivos, sino también emocionales, económicos y políticos” (p. 47). Dice Conde (1995a):

En efecto, el siglo XX, presencié el desarrollo de dos grandes principios: el de la “incertidumbre” asociado a Heisenberg, y el de la “relatividad” asociado a Einstein, que transformaron las bases del paradigma clásico desde el punto de vista de las relaciones sujeto / objeto –cualquier medición transforma el objeto “medido”- y desde el punto de vista de la existencia de un único centro de coordenadas o perspectiva dominante. (p. 67)

Entonces dichos principios de incertidumbre y de relatividad deben ser incluidos en el proceso de interpretación de lo que es conocer y explicar la realidad.

El paradigma positivista es, también, incluso un discurso histérico, como señala Recio (1995): “[...] insatisfacción subjetiva que interpela al Otro” (p. 487). El paradigma positivista no es neutro, tiene un interés en interpelar al Otro, al imaginario, utilizando una narrativa y una vía de legitimación que no puede sostenerse frente a los principios de las teorías filosóficas que señalan las características de una realidad compleja y caótica. Ni en los fenómenos naturales tradicionales es posible encontrar el orden y simplicidad total que requiere el positivismo para construir el conocimiento científico. El conocimiento científico es, ante todo, construcción humana. Las características de este proceso-producto no escapan de su productor. Y, lo más importante, es necesario cambiar la forma en que caracterizamos al conocimiento científico si queremos escapar de la ilusión y ceguera ante el conocimiento, tal como señala Morin (1999).

El conocimiento no puede ser ya considerado desde la perspectiva positivista de la ciencia. No hay más seguridad en un conocimiento simple como dice Colom (p. 9) puesto que la realidad es compleja y no hemos llegado a dimensionar todos sus componentes y no lo podremos, pronto, hacer. Tampoco hay certeza de que el conocimiento sea acorde con la realidad, como el mismo Colom señala (pp. 10-11), la realidad, tal como la interpretamos los humanos es distinta, tal como sabemos que vemos espacios llenos cuando sus componentes –los átomos- son prácticamente compuestos de espacios vacíos. La objetividad se torna sospechosa, dice el mismo autor y la racionalidad no puede ser vista desprovista del deseo y del afecto y menos aún, una racionalidad praxeológica como la educativa. La educación, tiene como fines socializar, incorporar cultura, humanizar,

desarrollar al individuo y como objeto de estudio es complejo y praxeológico. Los sujetos que intervienen en el proceso a estudiar también actúan por fines y son sumamente complejos como individuos y en sus interacciones.

La crítica a las narraciones subjetivas y contaminadas de las ciencias humanas y sociales no se adapta a la visión positivista de la ciencia, visión que evade la realidad de los sistemas complejos y caóticos como los sociales y entre ellos el educativo. El conocimiento científico debe ser entendido como la narración y metáfora de la realidad que se precie de constituir la mejor alternativa para comunicar la experiencia sobre dicha realidad por lo que en la sociedad tecnológica hay que tomar en cuenta para su construcción que “el hombre ha sustituido la lógica de la moralidad –la creencia en los grandes valores- y la lógica de la razón –la creencia en las grandes verdades– por la lógica de la necesidad –o la satisfacción del deseo”, en palabras de Colom (p. 16). Hay una gran diferencia entre ver al conocimiento científico como narración y metáfora para comunicar, en la nueva perspectiva, que verlo como la explicación pura, objetiva, con medición y descompuesta molecularmente.

Podemos observar la perspectiva compleja del conocimiento en la figura 11, de la página 104.

### 3. 2 La Investigación Educativa

Se considera a la investigación como el proceso por el cual el ser humano construye el conocimiento científico. Ya Lakatos, como plantea Bisquerra (1989), explica cómo la investigación es una práctica más del ser humano, enmarcada en distintos paradigmas: “los distintos paradigmas no

compiten entre sí. Los paradigmas raramente son sustituidos debido a su falsificación. Más bien tienden a coexistir [...] Los antiguos paradigmas no mueren y son sustituidos por otros, sino que muchas veces son complementados” (p. 46).

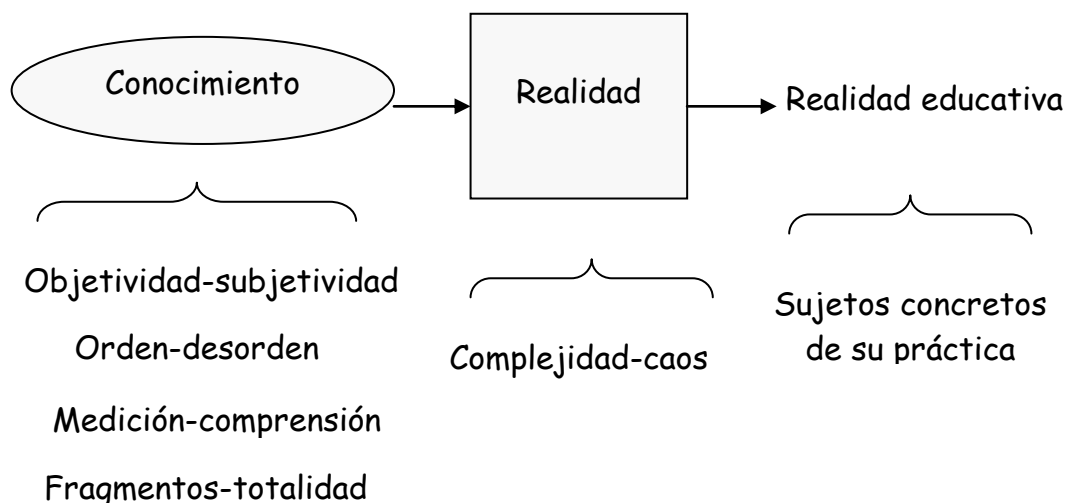


Figura 11. Conocimiento y educación.

Vista como práctica, la investigación adquiere todas las condicionantes de ella, entre las que se encuentra la existencia de comunidades científicas que son las que hacen legítimo el conocimiento y en las que luchan, se negocian, y se reconcilian, distintos paradigmas desde los cuales el conocimiento es considerado científico, en donde se impulsan temas, métodos, técnicas y prácticas, con todos sus instrumentales tales como libros, revistas de difusión y aparatos.

La investigación tampoco es un proceso neutro o aséptico, está, por el contrario, impregnada de valores como práctica, que dependen de los grupos que la desarrollan y la legitiman. No son neutros los temas

seleccionados o financiados ni los métodos elegidos y preferidos y apoyados, ni sus técnicas ni sus prácticas.

La comunidad científica no escapa de los juegos de lenguaje ni de la política. Dicen Delgado y Gutiérrez (1995a): “debemos considerar la totalidad de las técnicas y prácticas de investigación como configuraciones históricas (contingentes, coyunturales, sintomáticas) destinadas a la invención o construcción de realidades, dinámicas, actores, etc.” (p. 28). La comunidad científica que legitima el saber científico de su época está condicionada históricamente.

El debate sobre la naturaleza de la investigación científica ha incluido una serie de pares opuestos en los que el maniqueísmo ha entrado para legitimar a unos y deslegitimar a otros: cuantitativo-cualitativo, básica-aplicada, ciencias naturales-ciencias sociales, etc. En esas dicotomías la investigación educativa ha quedado deslegitimada cuando ha asumido una postura cualitativa (Flores, 2007). Es decir, en el mundo académico es sólo recientemente que un paradigma emergente sobre la investigación hace entrada y en él tiene la posibilidad de inscribirse una perspectiva científica sobre lo educativo que contenga otra narrativa de base. La perspectiva cualitativa es incluyente porque no desestima los procedimientos cuantitativos y los hace entrar en momentos necesarios. No así la perspectiva que privilegia lo cuantitativo y que se fundamenta en el paradigma positivista.

La investigación cualitativa trata de comprender los fenómenos y procesos y echa mano del instrumental disponible en la época. Incluye a los

sujetos tradicionalmente concebidos como investigadores, así como a los sujetos que tradicionalmente son el objeto de estudio como sujetos de la investigación. Esta perspectiva tiene la ventaja de ser incluyente y de abarcar todos los elementos posibles, y enmarcarse en situaciones y contextos concretos. Produce, generalmente, conocimiento situacional sobre contextos concretos, un conocimiento que trata de reconocer los significados y los sentidos de los elementos que entran en juego en las prácticas sociales.

Así, la investigación sobre la práctica es común en algunas vertientes de la investigación social y humana, pero con un status diferente a la concepción de ciencia tradicional en donde se puede considerar como un defecto el hecho de no trabajar en un ambiente de laboratorio, controlando variables, midiendo y probando hipótesis. La investigación sobre la práctica, con el carácter cualitativo –por ser incluyente- intenta comprender las situaciones en el marco en el que se producen, sin cambiar el marco primeramente, para luego intentar estudiarlas. La práctica se asume como el marco y lo estudiado se refiere a dicho marco. El conocimiento que produce no se propone generalizar sino comprender. Cuando la finalidad es praxeológica, es decir, se estudia a la educación, para comprenderla y transformarla, o pensando en poder intervenir en ella para mejorarla, los resultados producidos pueden ser aplicados en dicho marco y no pretende generalizarlos a otros, aunque otros marcos pueden aprender de lo estudiado en marcos concretos.

Los enfoques investigativos sobre la práctica sitúan al trabajo del investigador como un legítimo constructor de conocimiento sobre su entorno significativo. Como plantea Pérez Serrano (1994):

Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Por lo tanto, la teoría hermenéutica se centrará en la identificación de las reglas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos sociales. (p. 27)

El investigador aborda su práctica con el fin de comprenderla e ir introduciendo transformaciones. El investigador, que tradicionalmente se situaba como agente externo a la práctica, ahora tiene permitido estudiarla y estudiarse a sí mismo como parte de ella.

Entonces el proceso de producir conocimiento en un entorno conectado con el investigador se vuelve significativo para el conocimiento, aunque lo que se construya no alcance el status de “generalización de los resultados a la población”. Aunque no se trabaje con una “muestra representativa” de individuos escogidos al azar sino, justamente, con individuos incluidos por la pertinencia que tienen respecto al entorno y trabajo del investigador. Aunque no se especifiquen “variables” ya que tienen la mala costumbre de no aparecer separadas en las prácticas sociales y de estarse influenciando continuamente unas a otras en un conjunto hiper-complejo. Aunque no se establezcan “hipótesis” para su verificación, dado que no hay bagaje suficiente de conocimiento que así lo permita y, sobre todo, porque no hay

una intención de verificar, sino de comprender los fenómenos en sus características conjuntas tal como se presentan en la realidad para poder intervenir significativamente en ella. Y aunque no se plantee la confiabilidad como la posibilidad de repetir la experiencia en otros contextos porque los contextos, aún de los mismos actores, son cambiantes, irreversibles e irrepetibles.

Se trata de interpretar o entender “la actividad circular que eslabona la acción y el conocimiento, al conocedor y al conocido, en un círculo indisociable” (Delgado y Gutiérrez, 1995b, p. 159) y de entender a la temporalidad irreversible. Las experiencias de investigación no pretenden ser objetivas para poder replicarse en el sentido positivista porque son experiencias únicas en una temporalidad irreversible.

Es en esta línea que se inscribe este trabajo de investigación. Se investiga un aspecto de la práctica docente de la autora: el aprendizaje de los estudiantes cuando se enfrentan con sus teorías implícitas a contenidos que se plantean como necesarios a aprender en un curso de Psicología y Desarrollo Profesional en el nivel universitario.

La investigación debe dar cuenta de la realidad produciendo teorías sustantivas de la acción en clase (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 61-62), teorías que están ligadas a contextos específicos y que no pretenden convertirse en aplicables a cualquier otro contexto. La investigación producirá un conocimiento de tipo sustantivo, que es, en palabras de Ortí (1995):



[....] las prácticas cualitativas lo son porque constituyen una forma más o menos simulada y controlada, o ensayo tentativo de reproducir, o al menos evocar, las formas del intercambio simbólico de la praxis social real. Responden así a la *lógica del sentido concreto*, característica de la lógica situacional de la práctica social misma". (p. 91)

Este conocimiento sustantivo relativo al contexto socio-institucional es en el que está enmarcada la investigación: las teorías implícitas de los estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, en el contexto del siglo XXI en México. Estas teorías tienen pertinencia, especialmente, para los actores de este entorno. El estudio es de tipo cualitativo sin demeritar la inclusión de operaciones numéricas elementales que provean información necesaria. Pretenden producir un conocimiento que permita comprender mejor la práctica para transformarla.

Además, se utiliza una perspectiva naturalista. Tal como señala Schegloff (1999), los métodos utilizados en esta perspectiva son métodos menos artificiales e intrusivos de investigación, en donde la acción humana es desplegada de una manera no pre-formada (p. 431), lo que permite acercarnos a estas nuevas formas de comunicación y tratar de comprender cómo se crea y re-crea el mundo social por medio de la interacción humana.

Se trata de indagar en un campo no explorado del entorno docente, para contribuir al conocimiento y comprensión de los mecanismos que posibilitan el aprendizaje complejo de contenidos curriculares. La investigación se considera exploratoria, descriptiva, cualitativa, naturalista, sustantiva y situacional, se sintetiza como estudio de casos.

La investigación es exploratoria porque no se cuenta con antecedentes precisos de los sujetos estudiados sobre el tema. No es hay antecedentes moleculares sobre el tema, sobre los mismos sujetos.

Es investigación descriptiva porque pretende profundizar en las características y cualidades de los sujetos y de los procesos que están inmersos en el problema de investigación.

Es cualitativa porque es incluyente de diversas perspectivas y considera la comprensión como su foco, más que generar resultados de alcance generalizable.

Es naturalista porque pretende conocer la realidad al mismo tiempo que se actúa sobre ella de manera natural, es decir, en el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje ya establecido y no procede tratando de moldear la realidad para que sea susceptible de estudio.

Es sustantiva y situacional, porque pretende encontrar el sentido concreto de los sujetos implicados en la situación contextual en que se estudia el problema.

Consiste en el estudio de casos particulares no seleccionados por ser representativos de una población sino por tener pertinencia para el proyecto en sí sobre la propia práctica educativa de la docente investigadora.

No se trata de establecer cómo un evento produce a otro (causa-efecto), sino de comprender la complejidad de elementos que entran en juego para que se posibilite un aprendizaje de tipo conceptual, es decir, observar su multi-causalidad, su irrepetibilidad, sus características

especiales. El foco es la comprensión, que es según Bronstein, Gaillard y Piscitelli (1995): “[...] tradición comprensiva de la ciencia, ya que explicamos los fenómenos a partir de postulados teleológicos” (p. 393).

Como he señalado en el capítulo 2, las finalidades de la acción son fundamentales cuando el conocimiento es praxeológico, tal como el de las teorías implícitas. Las hipótesis se pueden construir al final mientras que la interpretación inicia, desde un principio, como expresan Delgado y Gutiérrez (1995a):

En este caso observamos una clara asunción del constructivismo cognitivo que consideramos característico de la investigación cualitativa y que se pone aquí al servicio de la explotación de las historias de vida entre la pluralidad de datos proporcionados por las fuentes de la historia oral. En este tipo de investigación hay un recorrido, insistirán, que desemboca en un nuevo discurso: el construido con nuestro informe. (p. 35)

La investigación cualitativa busca el desentrañar significados para encontrar sentidos, da cabida a lo inesperado y trabaja con muestras no estadísticas que sirven para localizar el espacio simbólico sobre el tema como dice Dávila (1995): “obturar toda rutina, puesto que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante” (p. 77). No se trabaja con “indicadores”, porque éstos suponen una total adhesión a lo instituido, y por ello, limita lo instituyente, sino con analizadores que son los sujetos y las estructuras de condensación simbólica, que dan cabida a la contradicción (Dávila, p. 81).

El proceso de construcción del conocimiento es una gramática que permite elaborar las representaciones teóricas del mundo. Éstas deberían ir de la mano con la realidad que explican por lo que, especialmente en el caso del conocimiento praxeológico es necesario partir de la práctica que se intenta explicar y realizar la investigación en y para ella misma. De aquí que separar teoría y práctica, investigación y práctica educativa devienen absurdos en el momento en que los mitos de dicha racionalidad se hacen evidentes según lo planteado ya por Colom y es necesario de-construir la teoría de investigación ya existente, “debe realizarse a partir de la práctica escolar, de tal manera que construyamos la teoría –el conocimiento educativo- al mismo tiempo que construimos el conocimiento en el alumno” (p.185). Sin embargo para ello es necesario conocer desde antes el proceso de construcción del conocimiento en el alumno y las teorías para diseñar y aplicar proyectos educativos, como señala el mismo autor.

Las cualidades de esta investigación se pueden observar en la figura 12.



Figura 12. Características de esta investigación.

### 3.3 El Sujeto Investigador

El investigador afecta al objeto de conocimiento que produce. En la investigación cualitativa los tan temidos “sesgos” o influencias subjetivas del investigador en el enfoque positivista, se asumen como un hecho y se tratan de comprender y, hasta cierto punto, de controlar, con algunos artificios metodológicos. Respecto a dicha idea Delgado y Gutiérrez, (1995a) señalan: “Situando, por último, el papel central del sujeto investigador como ‘sujeto en proceso’ en la articulación final y con ‘sentido’ [...]” (p. 31). El papel, dicen los mismos autores, del investigador es: “[...] como ‘generalista de lo concreto’ (p. 31).

En la acción del investigador su repertorio cognitivo, tanto en sus procesos de conocimiento como en las teorías que maneja y a través de las cuales se representa su realidad, impacta lo que produce. Por otro lado, sus intenciones dirigen su labor investigativa y, probablemente con un mayor peso, sus motivaciones conscientes e inconscientes están presentes en todo momento del proceso de investigación. La reflexividad sobre la práctica de la investigación, la inferencia sobre los elementos personales y subjetivos que entran en juego en la producción del conocimiento, desde la selección de un problema de investigación y la teoría que lo enmarca hasta su interacción con el objeto de la investigación en la construcción de los datos y su tratamiento, se vuelven operaciones cruciales.

Paralelamente al momento en que se produce un conocimiento, es decir, en el que se realiza la práctica de la investigación, es necesario incluir el proceso de producción de conocimiento como un tema a tratar que da

significado y sentido a todo el proceso de investigación. Las operaciones cognitivas, las investiduras de afectividad en lo estudiado y los intereses concientes del investigador deben estar presentes en todas las fases, hasta la elaboración del informe final, debe, pues, realizarse una “observación de segundo orden”. Señala Pintos (1995): “[...] cuando se observa a un observador en cuanto observador” (p. 570). Afectamos a lo que observamos, no importa si el fenómeno es natural o social, tal como lo plantea la teoría del caos.

Entonces, la investigación se vuelve a la vez, un abordaje de un objeto de estudio idealmente delimitado y del proceso de abordaje de dicho objeto. La investigación da cuenta, tanto del objeto investigado, como del sujeto, en la utilización de estrategias y su impacto como sujeto investigador durante el proceso.

Cuando el objeto de estudio es lo social, el investigador se encuentra presente en dicho objeto, el investigador está incluido en aquello que estudia, aunque sólo fuera por ser parte de esa instancia –social- de este mundo. Las movilizaciones afectivas que le provoca su objeto de estudio deben ser incluidas en el trabajo de investigación. Sus operaciones cognitivas se vuelven un foco central de la metodología y un producto de riqueza paralela a aquello investigado. De alguna manera el sujeto-objeto es también el investigador.

Por otro lado, el investigador-docente tiene como condicionantes el estar inscrito en un contexto institucional que lo moviliza de alguna manera y que debe integrarse al objeto de estudio. El hecho de ser un trabajador, las

características y condiciones de su trabajo docente, influyen en la perspectiva que se adopta en el estudio.

Además, el docente-investigador escudriñando con su curiosidad en el pensamiento y acciones de los otros –en este caso los estudiantes- está movilizado también por un fenómeno que en psicoanálisis se llama de contra-transferencia, es decir, el efecto que provocan en sus operaciones cognitivas los sujetos con los que trabaja, por lo que deben incluirse en la reflexión y en la comprensión del proceso de indagación.

El investigador-docente afecta a sus estudiantes cuando efectúa su labor investigativa, de tal modo que la transferencia –por extensión desde el psicoanálisis- es un fenómeno que ocurre por el hecho de que el investigador influye en aquello que estudia, en las personas que son capaces de relacionarse con él para mostrar algo de sí mismas que puede ser registrado y estudiado, incluyendo las valoraciones y acciones cognitivas que llevan a cabo, así como la interacción con el investigador por parte de los estudiantes. Explican Delgado y Gutiérrez (1995a): “[...] las amenazas a la objetividad del examinador (sesgos y contratransferencia), los fenómenos por parte del examinado que dificultan la recogida de información (defensas, resistencias y transferencia)” (p. 35), el examinado, el sujeto investigado interacciona con el proceso de investigador y también debe ser foco de atención durante la indagación.

En lugar de considerar todos estos fenómenos como un sesgo que debería eliminarse –aunque sea imposible- esta investigación los asume como condicionantes y elementos del proceso de investigación, por lo que

se enfatiza en considerarlos en la interpretación y comprensión del problema a estudiar.

Estudiar aspectos cognitivos de los estudiantes, al mismo tiempo que se funciona como maestro de ellos, crea significados especiales y no sesgos. Y tiene pertinencia cuando se trata de comprender para transformar una práctica como un interés posterior a la indagación. Uno de ellos es la posición de autoridad con que el maestro es colocado institucionalmente, que le sitúa en una posición de poder: la de la evaluación, tal como lo señala el modelo ecológico de Doyle, en donde se llega, incluso, a la simulación –es decir, a la apariencia de aprendizaje sin que lo haya- con la finalidad de salir con éxito en el proceso evaluativo (Pérez Gómez, 1985, p. 131).

La evaluación da muchos significados y sentidos a las prácticas escolares, por lo que la posición de evaluador no es, en manera alguna, despreciable, al considerar la comprensión del problema investigado. Ésta permeará todos los momentos de interacción con los estudiantes.

El profesor “*debe huir de la paideia*” (Colom, p. 192) y debe propiciar la escuela del caos y utilizar instrumental metodológico que recoja lo complejo y holístico del fenómeno educativo. Lo cual para el proyecto implica una dificultad, pues previamente se seleccionó un foco de interés sobre uno de los elementos: el estudiante, aunque al interior de este elemento el problema seleccionado implica recoger la complejidad de las teorías implícitas como resultado y punto de partida del aprendizaje.



Se puede observar la naturaleza de la acción doble, sobre el sujeto estudiado –el alumno- y al mismo investigador en su proceso y sus interacciones en la figura 13.

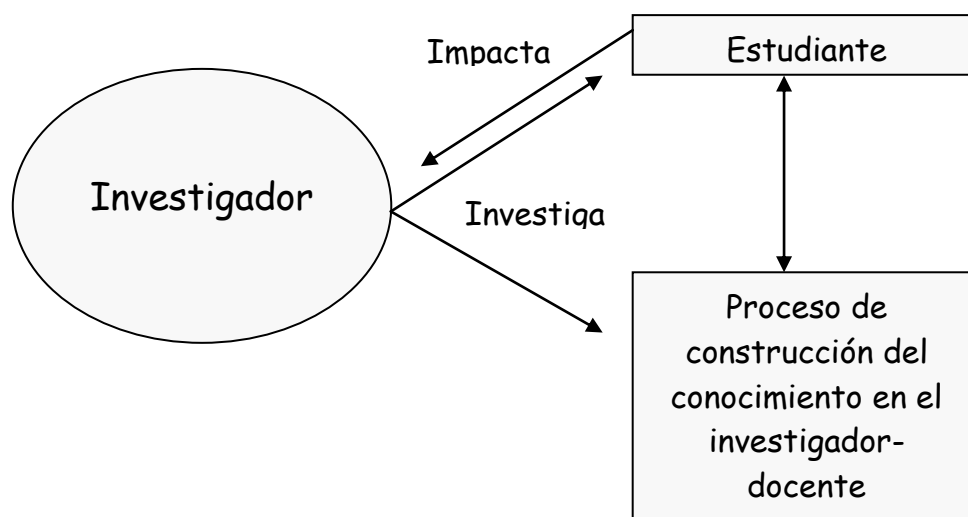


Figura 13. El sujeto investigador y el sujeto investigado.

### 3.4 La Práctica Educativa

La práctica educativa es, entonces, el marco de esta investigación. No así un ambiente diseñado para fines específicos de la investigación. Asumo que existen los fenómenos estudiados en el complejo de la interacción de los estudiantes en clase.

El estudio se realiza sobre un evento que resulta de especial importancia para el conocimiento posible de las perspectivas de los estudiantes, de sus creencias respecto al conocimiento psicológico con el fin de contar con elementos suficientes en posteriores situaciones educativas para el diseño de situaciones conflictivas para el cambio conceptual (Pozo,

1999). Las teorías implícitas están presentes en la necesidad cotidiana del aula de sortear las múltiples demandas que los estudiantes reciben de la instrucción y es en la práctica, prioritariamente, en donde se recogen los datos a analizar, o mejor dicho, se construyen, sobre las intervenciones reales, vivas, de los estudiantes, en la finalidad de su tarea de aprender y de responder a la enseñanza.

La práctica educativa, en esta investigación, es el desarrollo de un curso obligatorio para los estudiantes. El curso, con todos sus componentes, está enmarcando este estudio y aparecen ejercicios reales de clase como parte de la producción de discursos de los alumnos. Además, por la necesidad de triangulación –contraste de la técnica utilizada de análisis de textos escritos con otras técnicas- se incluyen los discursos producidos en dos vías más: una, también del ambiente naturalista, que es la situación de examen oral, y otra, específicamente diseñada para el estudio, los grupos de enfoque.

## CAPÍTULO 4

### ANALIZAR EL DISCURSO EDUCATIVO

En este momento llego al cómo se va a investigar, lo que alude a un proceso, a procedimientos que se consideran legítimos, lógicos. Una característica esencial de este trabajo es recuperar informaciones que se producen en el transcurso de la práctica escolar para considerarlas instrumento de estudio, como lo señala la perspectiva naturalista. Así el método indicaría recoger momentos clave de la práctica educativa para estudiarlos sistemáticamente, reflexivamente, e interpretarlos, y no sólo desde el punto de vista de la docente, el cual, por las exigencias de la labor, le implica la inmediatez, la urgencia de dar soluciones, propias de la docencia (Jackson, 1968). Lo anterior permitiría hacer adecuaciones a la práctica.

La metodología cualitativa está siempre abierta, como señalan Delgado y Gutiérrez (2005a): “[...] constituye siempre un ejercicio de apertura exponencial” (p. 29) y además supone incluir referencias a distintas disciplinas, adoptando posiciones en momentos diferentes o como dicen estos autores, a una transdisciplinariedad (Delgado y Gutiérrez, 1995a, pp. 28-29). Se analizarán productos de habla oral y escrita, puesto que lo lingüístico es una manifestación de la red cognitiva que representa toda organización social como explican Delgado y Gutiérrez (1995a): “La hipótesis

es que toda organización social es una *forma en el dominio lingüístico*, y que toda organización social es una *red cognitiva*" (p. 37).

Para Goffman, citado por Heritage (2001), la interacción social es una forma de organización social que da cuerpo al orden moral e institucional y por ello es una institución social. Implica derechos y obligaciones de los participantes, tolerar las características de la identidad personal. Sobre todo, el orden social subyace a todas las transacciones sociales. Su concepto central fue el de "sintaxis" o la institución de la interacción, lo central son las relaciones sintácticas de los actos en la interacción. La sintaxis es la sociología de la interacción que provee la secuencia de acciones para analizar la conducta del otro (sus motivaciones, identidades). Es el centro del orden moral donde el "self" y la identidad se expresan y se ratifican, desprecian o destruyen por la conducta de los otros. Al autor le preocupa la conexión entre la identidad social y las instituciones, con la acción y las inferencias disparadas por ellas entre las personas quienes comparten dicha sintaxis.

El mismo Heritage explica que para Garfinkel es fundamental el sentido compartido mencionado porque además se comparten métodos de razonamiento práctico sobre la acción y el mundo sociales. Las acciones son coordinadas y plenas de significado, basadas en conocimientos compartidos. Su proyecto o etnometodología fue estudiar dichos métodos compartidos de razonamiento práctico en la vida cotidiana. El conocimiento de sentido común está tipificado, es aproximado. La acción social se fundamenta en cuerpos de presuposiciones, asunciones tácitas y métodos de inferencia que informan sobre los significados culturales, especialmente relacionados con el

contexto, en función de gestalts coherentes que permiten interpretar. La propiedad de reflexividad se encuentra en la base de los métodos para encontrar dichos significados que además son tácitos y continuamente usados durante la vigilia.

Dice Gumperz (2001) que toda comunicación es intencional y se basa en inferencias que dependen de las suposiciones de buena mutua fe y que estas presuposiciones específicas culturalmente juegan un rol clave en inferir lo que se pretende durante la interacción.

Ya Garfinkel citado por Gumperz explica el papel del antecedente sociocultural en la toma cotidiana de decisiones y el papel de las acciones orientadas por metas para el logro de ciertos resultados en la interacción, así como la presencia del razonamiento práctico y del conocimiento dado por sentido que complementan el habla cotidiana. Ésta nunca es precisa ni detallada en sus intenciones. Todo ello se ha internalizado y es parte del sentido no verbal del orden social.

Gumperz también explica cómo Paul Grice enfatiza la cooperación social necesaria para el entendimiento, de la denotación, que se enfoca en la implicatura o en lo que el hablante trata de significar, lo cual se puede localizar – aunque no mecánicamente, sino por inferencia- en la forma superficial del lenguaje.

Ambos autores se enfocan en el proceso dialógico -contraponiéndose al establecimiento de universales- incluyendo sus circunstancias locales.

Goffman establece categorías como rol, status e identidad de donde parte el proceso interactivo para preguntarnos lo que distingue a los encuentros cara a cara, buscando los signos que los tipifican, cómo perciben esto los hablantes y se posicionan al relacionarse, para hacer inteligible la comunicación, la secuencia de turnos y la jerarquización de acciones, según Gumperz.

Estas ideas permiten entender la relación entre interacción social y discurso, entre cognición, contexto social y lenguaje. Schegloff (1999) señala cómo el significado se co-construye en la interacción humana y permite crear el sentido humano dentro del habla en interacción. El lenguaje sirve para pensar conjuntamente con otros (Fernández et al, 2001) y crear significados, para aprender colaborativamente en el aula.

Para Wertsch, el funcionamiento mental está relacionado con el contexto cultural, institucional o histórico y se da por una acción mediada por los agentes y herramientas culturales. Nuestro pensamiento siempre está influido por la cultura que nos da instrumentos para la acción. Esta acción tiene múltiples y simultáneas metas que pueden estar en conflicto y crean significados mediacionales los cuales, a su vez, están relacionados con el poder y la autoridad. Wertsch (1998), citando a Bakhtin dice que la palabra persuasiva es mitad nuestra y mitad de alguien más.

Al respecto también Maybin (2003) señala cómo se encuentran otras voces en los discursos a través de citas, de imitaciones, de estilizaciones específicas, de las parodias y de las polémicas ocultas. Aquí cobran importancia las voces de las autoridades institucionales como lo son el

remitirse al maestro, a los libros de texto, a los ejercicios instruccionales, por lo que las voces se encuentran en la interacción del alumno con la institución con todas esas voces que median la construcción del discurso.

La investigación supone la acción reflexiva, lo que asegura el estudio de la producción y reproducción (Delgado y Gutiérrez, 1995a, p. 44) de significados. El sujeto y el individuo que lo materializa son totalidades compuestas de las que es partícipe (Delgado y Gutiérrez, 1995a, p. 46).

Los considerados *ruidos* tienen un significado especial. Como dice Conde (1995a): “[...] ciertos desarrollos científicos contemporáneos van a recuperar el ‘ruido’, evacuado en la ciencia clásica, para hacer del mismo un mecanismo, una noción generadora de órdenes más elevados y de estructuras más complejas” (p. 60). Las interacciones tienen un papel estructurante de lo simbólico que, a su vez, supone un sistema de valores singulares y concretos (Ortí).

En la investigación cualitativa se utilizan algunas operaciones de temporalización histórica, nominación, contextualización, ruptura, clasificación, jerarquización, en los cuales se puede establecer alguna medición como datar, simbolizar, distinguir ejes y sus rangos, establecer campos semánticos, niveles de intensidad y clases (Conde, 1995b, pp. 102-115). Dichas operaciones no llegan a ubicarse en el espacio euclídeo, pero sí en la génesis simbólica, en espacios multi-hetero-topológicos o simbólicos y en espacios topológicos o localmente homogéneos.

En cuanto a la temporalización señalamos que no es posible enmarcar el problema sin recurrir a algún esquema histórico, en nuestro caso, la era

moderna-postmoderna, es decir, un contexto. Como explica Noya (1995): “el sentido lleva incorporado siempre un contexto” y “la temporalidad, la historicidad, el bagaje previo de sentidos y consecuencias no deseadas, son rasgo esencial de la acción” (p. 124).

En la nominación, recorro al concepto genérico de “teorías implícitas” para designar al fenómeno. La nominación supone, como señalaba en el capítulo anterior, una toma de postura sobre el conocimiento que da cobertura y actúa como marco de una investigación, no es neutro y asumirlo supone la condición de objetividad posible que no esconde y sí muestra los fundamentos de la teoría y sus consecuencias. En este sentido, proceder utilizando el concepto de teorías implícitas supone un punto de partida cognoscitivista y del aprendizaje complejo.

En cuanto a la configuración simbólica y su valoración simbólica, se han presentado explicaciones, en el capítulo 2, para distinguir entre “teorías implícitas” y “teorías científicas”, lo cual debe tenerse en cuenta para no establecer una dicotomía maniqueísta en lo indagado, o para no verlo como la “anomalía del cliente” (Colom).

Las operaciones restantes de configuración semántica, se refieren propiamente al trabajo de análisis de discurso de los datos lo que permitirá realizarlo y especificarlo.



#### 4.1 La Práctica Educativa: los Estudiantes Universitarios

Analizar el discurso de los estudiantes implica ubicarlo en un contexto. En este sentido cobran importancia perspectivas como la etno-metodológica y la socio-lingüística.

La perspectiva etnometodológica (Becerra, Garrido y Romo, 1989) nos remite a contextos concretos en donde los participantes son sujetos clave de la producción de significados. Podemos comparar el aula escolar con lo que se llaman comunidades de práctica en donde existen novatos y expertos. Los novatos deben aprender las reglas de acceso y de progreso en el contexto educativo de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). Visto así, es necesario caracterizar a los sujetos que integran la práctica escolar que debe ser estudiada porque es en relación a sus perspectivas que los significados pueden ser interpretados en los discursos que producen.

En estas comunidades de práctica se encuentran comunidades discursivas que sirven, también, para la negociación de identidades y de conocimiento, tal como señala Mercer (2001). Las comunidades tienen una historia, obligaciones recíprocas entre sus miembros y un discurso que permite que sus miembros actúen con consistencia. En las comunidades de práctica este discurso es especializado, refleja las tradiciones culturales del grupo y permite generar la identidad profesional y personal de sus miembros. En el salón de clase hay también un discurso especializado al cual el estudiante se remite para la supervivencia tanto como para el desarrollo de su propia identidad. Con este discurso se desarrolla una

perspectiva emocional y moral, así como la solución compartida de la experiencia cotidiana.

La perspectiva socio-lingüística interaccional nos remite a buscar y encontrar lo que más probablemente son las interpretaciones de los sucesos por parte de los participantes, tanto en sus suposiciones y en los procesos inferenciales que lo son por los logros que obtienen al actuar y cómo estas suposiciones e inferencias se relacionan con lo que es literalmente dicho en el discurso en un escenario específico (Gumperz).

El método supone partir de indagar en el sujeto sus cualidades. El sujeto de este trabajo es el grupo de estudiantes universitarios que actúan enmarcados en una práctica educativa escolar. Una práctica que en el momento actual remite a una multi-alfabetización que incluye la diversidad cultural y lingüística en el orden cultural, institucional y global actual (New London Group, 1996). Es necesario remitir a este contexto, también, al estudiante estudiado.

La formación profesional de adolescentes o jóvenes adultos en la universidad asume una serie de contradicciones entre las cuales podemos citar: la etapa de transición que nuestra cultura adjudica a este periodo con todas las premuras que conlleva de elaborar la problemática de la identidad desde el punto de vista de prepararse para una ocupación que dará sentido a buena parte de su vida, de construir su propia escala de valores para asumirse a ellos, de la identificación de su orientación sexual y del ejercicio de la sexualidad, al mismo tiempo en que la sociedad demanda ir generando una independencia emocional que luego también será económica. Los

jóvenes anticipan de alguna manera su futuro cuando hacen una elección profesional determinada por distintas razones. En el contexto de este trabajo, las carreras que estudian son humanísticas y sociales, que en términos de prestigio profesional, así como de reconocimiento económico y social, quedan en un lugar no privilegiado de la estructura ocupacional y del mercado laboral.

El estudiante es un sujeto en conflicto. Por un lado, las exigencias de prepararse para un mundo competitivo en el cual las profesiones elegidas no son las que tienen mejores oportunidades de desarrollo. Además, prepararse ante la situación económica del país caracterizada por el notable subempleo, desempleo y autoempleo de profesionistas. Por otro lado, los valores postmodernos que se filtran en todas las instancias sociales y en todos los ámbitos de la vida y que son notablemente conflictivos con los valores en los que se asienta la escuela desde su formación moderna. Añadido a ello, las dificultades propias de la enseñanza a la que se enfrenta: planes racionales para el aprendizaje de contenidos determinados desde fuera que no pueden resolver el problema de coherencia externa –cada vez más imposible por el mundo profesional globalizado y cambiante-, escasa posibilidad de vinculación o pertinencia de sentido con las prácticas profesionales reales, con el mundo vivo, didácticas centradas en el maestro, que siguen prevaleciendo en la vida escolar. El estudiante se ve en la necesidad de sortear con éxito las dificultades de la vida escolar para egresar y poseer un título que le posibilite una mejor oportunidad de salario. El estudiante, entonces, adapta sus estrategias de supervivencia, en el orden escolar –o si

se quiere, en el caos de la escuela- para lograr el objetivo de lograr adquirir un título académico.

En la práctica docente, el estudiante se constituye en “grupo”, el docente trabaja con grupos y no con individuos. El docente enfrenta la contradicción de trabajar sobre un objeto de transformación –el aprendizaje- sin saber apenas de él. Esto porque el aprendizaje es un fractal –conjunto hipercomplejo- que además se da idiosincrásicamente, es decir, en el sujeto individual (Ausubel, Hanesian y Novak), de tal manera que el docente se crea un imaginario del estudiante y de su proceso de aprendizaje e iguala aprendizaje individual –que es el proceso real- a aprendizaje del “grupo” en la enseñanza.

El individuo queda enmascarado, oculto, en el grupo, o en la masa y si bien es cierto que el maestro no trabaja en la práctica real con el individuo – a menos que se trate de procesos como los de tutoría- el aprendizaje sólo es pertinente desde el punto de vista individual, siendo posibilitado, a veces, por las experiencias áulicas en las que participa, por la participación y directriz docente. También se significa en ese evento ritual de la enseñanza la evaluación individual: después de tratar al grupo como un individuo colectivo, se le aplica un mismo instrumento evaluador y se discriminan los productos de aprendizaje que se miden con una calificación.

De esta manera, como docente-investigadora estoy impulsada por la curiosidad de conocer los procesos que ocurren en los individuos del grupo para contar con esa información en un diseño de la práctica que tenga mayor significatividad para los estudiantes, aunque habría que analizar el

trasfondo de la intencionalidad, como señala García (1995): “Procesos de identidad [...] Habitus [...] Encarnación” (pp. 502-514), serían elementos que enmarcan y dan significado a los discursos producidos por los sujetos.

Se recurre a una selección de ejercicios escritos con preguntas abiertas, individuales, en la que el sujeto individual se muestra, lo mismo que a un examen oral, así como a entrevistas semiestructuradas sobre temas del curso y a una experiencia con grupos de discusión. Los escritos son importantes, porque tal como señala Kalman (2003), el desarrollo de la lengua escrita es un proceso de participación social en la cotidianidad del aula, donde la escritura es un modo semiótico. Los primeros dos instrumentos son parte propia del curso, y los dos últimos fueron creados específicamente para dar un espacio a la voz del estudiante, opacada por la voz docente durante la práctica cotidiana. La escritura suele ser un modo asincrónico para el aprendizaje (Wegerif, 1998) un modo, en cuya mediación la escritura pospone la relación cara a cara y asume características especiales.

En el discurso escrito, también se puede observar la competencia comunicativa del sujeto que implica no sólo conocer la lengua escrita sino para adaptar dicho conocimiento, en el uso, en una situación determinada (Saville-Troike, 2003), para poner en marcha patrones de comunicación. Para Hymes (1972), también es importante incluir los propósitos de la comunicación, los estilos, las normas de interacción y las normas de interpretación, además de las situaciones en donde se da el acto discursivo.

En el sentido anterior, para Wetherell (1998) es importante también la posición que asume el sujeto del discurso, puesto que esta posición se va construyendo en el transcurso de los intercambios y existe una variabilidad en los repertorios interpretativos implicados. Incluso, se habla de una psicología discursiva, como plantea Horton-Salway (2001) al señalar que más que una entidad o proceso puramente cognitivo debemos considerar a los conceptos psicológicos como productos discursivos.

#### 4.2 El Análisis de Discurso

Las técnicas de investigación son formas que permiten realizar efectivamente el proceso de construcción del conocimiento. La técnica seleccionada es el análisis de discurso que permite analizar los textos escritos producidos y las transcripciones de actos de habla. Se trata de encontrar el sentido que hace posible la producción de un discurso susceptible de encontrarse entre los enunciados. Como explican Delgado y Gutiérrez, (1995a):

[...] todo enunciado está inscrito en un orden que lo sobrepasa, un orden de referencia que es a su vez discursivo, un discurso que no se dice, pero que es la condición de posibilidad de lo que se dice, y que es interior al dicho, por la sencilla razón de que ese dicho, ese discurso concreto, se hace posible en el seno de una formación discursiva más amplia que determina las reglas y el sentido del discurso [ésta] distribuye la formación de un campo semántico determinado: cómo emergen los conceptos en sus diversas relaciones mutuas (de correspondencia, implicación, sustitución, exclusión, oposición,

determinación y, por ende, de jerarquización) y en sus distintas estrategias (u organización de oposiciones semánticas). (p. 36)

El análisis de discurso implica al lenguaje pero visto en función del papel social que juega al ser utilizado por los actores de la interacción social. El discurso es, simplemente, una unidad lingüística que se realiza mediante una emisión, como señala Van Dijk. (1997, p. 63). Es una unidad observacional que interpretamos al ver o escuchar una emisión, como señala en la página 20 el mismo autor. La materia prima de este estudio es el discurso de los estudiantes.

El análisis de discurso es un método, dentro de la semiótica. La semiótica es el estudio de los signos y sus sistemas en cuanto símbolos, significados y comunicaciones (Van Dijk, 1983, p. 80). El proceso educativo se da en términos de diversos modos semióticos que se utilizan al construir el conocimiento, tal como señalan Jewitt y Kress (2003). Los modos semióticos abordados en esta investigación son el verbal y el escrito, como formas de hacer realidad los significados.

No por ser la unidad lingüística simple el discurso deja de tener su complejidad, para Abril, Lozano y Peña-Martín (1993), también contiene un programa narrativo o estructura narrativa pues transforma a una realización textual incluyendo juegos de enunciación y de modalidad que permiten constituirse al discurso como acción lingüística de un sujeto (p. 204-205).

El análisis del discurso sitúa como nivel determinante de interpretación el nivel pragmático de la lengua. Para Van Dijk (1983) la pragmática es el análisis de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son

aceptables (acceptable), apropiadas u oportunas (appropriate), para un contexto determinado, estudia las relaciones entre texto y contexto (p. 81). Supone el conocimiento de circunstancias en el oyente y el hacer del enunciar (p. 152), estudia las actuaciones lingüísticas o actos de hablas y sus estructuras específicas relacionadas con el carácter de la enunciación que implica a la lingüística, a la psicología social y a la filosofía (p. 22).

Las condiciones en que se dan las emisiones del discurso de los estudiantes son fundamentales para encontrar su sentido preciso en relación al contexto o marco. Al respecto dice Gumperz que el tipo de actividad o actividad se refiere a escenarios evocados en la conversación como parte del conocimiento presupuesto. Estos presupuestos son representaciones abstractas de las acciones de los actores comprometidos con planear y posicionar estratégicamente sus movimientos para cumplir los fines de la comunicación.

Del análisis del contenido, que abarca algunos elementos del análisis de discurso pero no todos, y que se desarrolla alrededor de la semántica puedo decir que es una técnica, tradicionalmente inscrita en la perspectiva cualitativa, que permite considerar una diversidad de documentos como fuentes de estudio del significado y del sentido, y reconocer algunos elementos del sujeto en sus producciones verbales, que pueden ser de documentos producidos desde su origen como texto escrito, o de transcripciones de habla de momentos clave, pero, aunque comparte algunas características de los análisis textuales es diferente en cuanto a que analiza no al texto en sí, sino a elementos subyacentes. Al respecto Díaz y



Navarro (1995) explican: “[...] a lo que se está aludiendo en realidad [...] no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento” (p. 179). También Krippendorf (1980) señala la necesidad de considerar algo más allá de lo propiamente emitido a lo cual los analistas del discurso llaman estructura superficial. Para Van Dijk (1983), la estructura superficial es la estructura morfo-fonológico-sintáctica.

Sin embargo, la estructura superficial es la materia prima del discurso a analizar, pero la meta, en el análisis de discurso es llegar a la estructura profunda del mismo. En la estructura profunda es donde se pueden inferir las teorías implícitas del productor del discurso. Estructura profunda es, para Abril et al, la estructura lógico-semántica y el conjunto ordenado de complejos temáticos (p. 23). En la estructura profunda, que incluye a la superficial podemos localizar los presupuestos y los sobre-entendidos como implícitos. Al respecto dice Ducrot que el presupuesto es un implícito inscrito en el enunciado, como opuesto a estatutos asertivos explícitos; es un tipo particular de acto de habla ilocutorio que postula reglas para el discurso ulterior y que puede también reconocerse en la interpretación basada en las condiciones de la enunciación. La ley que define al presupuesto es la de encadenamiento, la información que provee sólo sirve de marco para el discurso pero no es un tema del discurso (pp. 94-95).

Lo que no se dice pero que es marco y es incuestionable dentro del discurso constituye los presupuestos. Habrá que localizar allí los elementos, ideas, conceptos, principios, que están implícitos y que ordenados bajo un cierto sentido constituyen las teorías implícitas en el discurso. Por otro lado,

los sobre-entendidos, dice Ducrot (1986) son: manera en que el sentido es manifestado, a cuyo término el destinatario debe descubrir la imagen que se pretende dar de la manifestación. Responde a la pregunta ¿por qué habló él como lo hizo? Se presenta como un enigma a resolver por el destinatario. Hacemos decir por otro lo que se dijo (p. 47). En este implícito encontramos, también, los componentes de las teorías implícitas.

Hablo de la necesidad de encontrar el sentido de lo que se dice en los discursos de los estudiantes. El sentido es, para Ducrot: algo que se comunica al interlocutor, es Interpretar una producción lingüística, es reconocer en ella actos, el sentido como conjunto de indicaciones sobre la enunciación (p. 188). Con el sentido se cualifica a la enunciación, se le asignan poderes o ciertas consecuencias y se plasma en la polifonía de la enunciación, la existencia de varias voces implícitas en el discurso. Los sentidos se encuentran en relación al marco o al contexto, del cual se pueden distinguir cuatro dimensiones: tradicional o normativo, el práctico o pragmático, el emotivo o expresivo y el analítico o cognitivo (Noya, p. 130).

El análisis del nivel pragmático debe distinguirse del análisis del nivel sintáctico y del semántico. El sintáctico trabaja en la superficie del texto: en los planos alfabético, morfológico y sintáctico. El semántico trabaja en el plano de los significados e implica responder qué es significado de una expresión y el tipo de expresiones consideradas como unidades de significación. Propiamente el plano pragmático se refiere a la utilización de la comunicación, a cómo se usa la comunicación para hacer algo. Considera la comunicación como una realidad producida por la acción del sujeto. Lo

pragmático se sobre-impone sobre lo semántico y esto, a su vez, sobre lo sintáctico en cuanto a la localización del sentido.

El objetivo es transformar el texto en un meta-texto analítico. Como nos exponen Díaz y Navarro: “[...] ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes” (p. 182). De esta manera, entender lo que se ha transmitido en una comunicación tiene efectos inmediatos, pero, el trasfondo, el verdadero sentido, es necesario buscarlo debajo de la superficie textual.

Lo subyacente permite relacionar al texto con el sujeto productor del texto y con los sujetos a los que va dirigido, lo cual se implica en la comunicación. Dicen Díaz y Navarro:

El sujeto productor del texto refleja en el mismo, no sólo su propia subjetividad, sino también la imagen que tiene del sujeto al que ese texto va dirigido, e incluso, la imagen que a su juicio este sujeto tiene de él mismo como sujeto. (p. 182)

Debe también considerarse un elemento extratextual que consiste en el contexto en donde encuentran peculiares significaciones los elementos, como señalan Díaz y Navarro:

El *contexto*, no sería sino la modulación que impone, en la expresión de la subjetividad del sujeto que comunica, no sólo su intención individual básica en la situación en que se halla, sino también las características que ese sujeto atribuye a los otros sujetos con los que

interactúa (real o potencialmente) a través de esa comunicación. (p. 183)

Es el elemento extra-texto el que evoca al contexto. Aquí el poder es fundamental como capacidad de generar acuerdos como señalan Bronstein, Gaillard y Piscitelli (p. 394), porque el poder es el que sitúa a los participantes de la comunicación en una serie de acuerdos sobre lo que se presupone, se sobre-entiende, en fin, en lo que está implícito en la estructura profunda de lo dicho. La doble vía de indagación puede observarse en la figura 14.

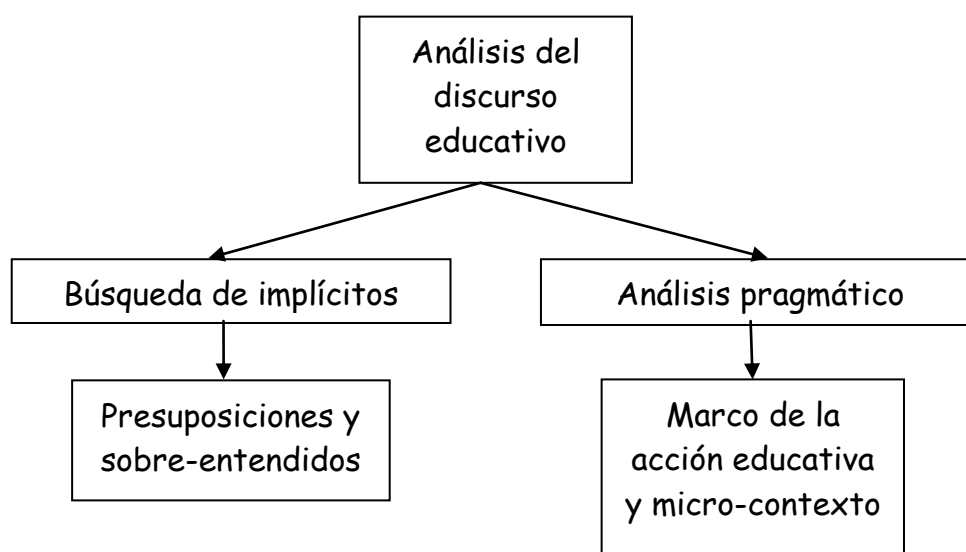


Figura 14. Doble vía de indagación de esta investigación.

Hay cuatro elementos fundamentales de la dinámica de la comunicación: contenido, propósito, sujeto comunicador, sujeto-blanco de la comunicación. Este último no siempre es "real" sino una imagen sobre los

sujetos, reales o hipotéticos a quien va dirigida la comunicación, como explican Díaz y Navarro (p. 187).

Es imprescindible conocer por qué se produce el texto, indagar el plano de la *producción* del texto a partir del producto textual mismo, existiendo las siguientes posibilidades (Díaz y Navarro, pp. 188-189):

- Estrategia extensiva: reducción de elementos a considerar tratados exhaustivamente.
- Estrategia intensiva: consideración de todos los elementos presentes en el texto y sus relaciones sistemáticas en el mismo.

Ambas pueden ser:

- Estrategia intertextual: busca el sentido del texto relacionándolo con otros textos.
  - Agregativa: unifica los textos en un único dominio para ser analizado, evaluando globalmente los resultados, se utiliza la resonancia cooperativa de textos considerados como síntesis concretas de distintas subjetividades, buscando las analogías.
  - Discriminativa: convierte cada texto en dominios analíticos diferentes, para ser comparados, diferenciando subjetividades por medio de la resonancia diferencial.
- Estrategia extratextual: busca el sentido relacionándolo con presuposiciones no textuales:

- Contexto circunstancial: conocido por los sujetos de la comunicación.
- Contexto genérico: el productor es un sujeto en sus características de fondo. Se le llama también subjetivo.

Las estrategias intertextuales y extratextuales pueden ocurrir en distintos momentos de la investigación. Se utilizan en diversos momentos las estrategias necesarias a la fase del análisis. Podemos visualizar la gama de posibilidades de utilización de estrategias para el análisis del discurso en la figura 15.

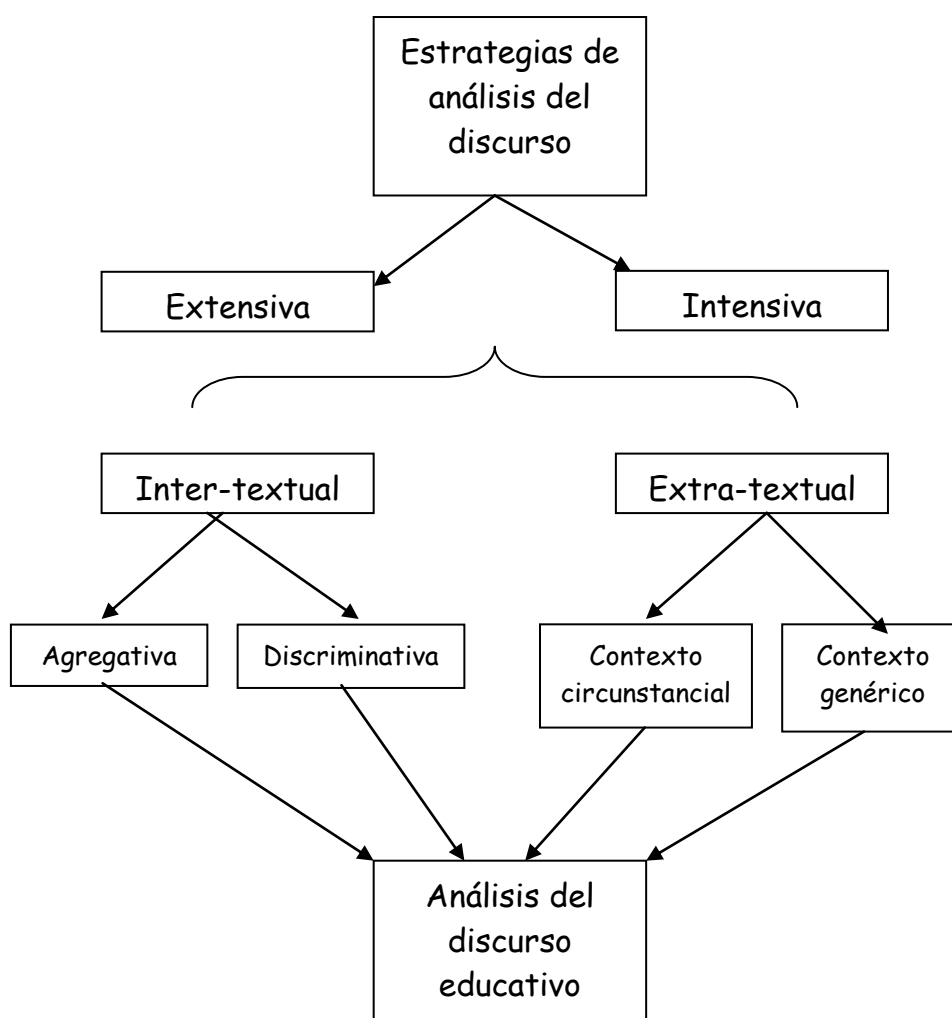


Figura 15. Estrategias para el análisis del discurso.

### 4.3 Procedimiento para el Análisis de Discurso

1. Establecer las *unidades de registro*: unidades básicas de significación delimitadas por segmentos textuales a nivel sintáctico: se eligen las respuestas a cada pregunta. A nivel semántico se eligen los temas que inductivamente, el investigador va situando como recurrentes en las respuestas de los alumnos por la lectura repetida. A nivel pragmático: el sentido que implica la emisión.
2. Establecer las *unidades de contexto*: marco interpretativo de la relevancia de las unidades de registro ya detectadas, su localización. Elijo el contexto-documento del cual hay uno por cada alumno.
3. *Codificar los datos*: los datos son unidades de registro adscritas a unidades de contexto, lo que permite utilizar reglas de enumeración (presencia- ausencia, frecuencia, intensidad, dirección, etc.), detección de relaciones entre ellas, orden de aparición, relaciones de contingencia (asociación – presencia concurrente-, equivalencia –presencia en contextos análogos-, oposición –incompatibilidad contextual-). Elijo crear categorías generadas inductivamente, obtenidas de los temas y actitudes recurrentes en las lecturas de los datos.
4. *Categorización*: clasificar las unidades de registro según similitudes y diferencias de acuerdo a ciertos criterios sintácticos (nombres, verbos, adjetivos, etc.), semánticos (temas, áreas conceptuales, etc.) o pragmáticos (actitudes, formas de uso del lenguaje, etc.). Elijo analizar pragmáticamente los discursos.

5. *Esquemas categoriales*: relacionar las categorías entre sí de diversas formas. Según los temas obtenidos, crear categorías por su colindancia semántica.
6. *Interpretación*: a partir de las operaciones de enumeración y relaciones existentes para las unidades categoriales, utilizando:
  - a. El análisis sociosemántico que trata de revelar la estructura de comunicación de un grupo social y su contenido semántico, que establece las conectividades semánticas (por conceptos compartidos) entre individuos y las conectividades sociales de los conceptos usados, que son interpretadas como medidas de la similitud semántica de los individuos y de la similitud social de conceptos.
  - b. Análisis pragmático: intenciones, expresividad (silencios, tonos, dudas, defectos de pronunciación, repeticiones, etc.), la conversación (actitudes hacia los otros participantes, a los objetos, la argumentación, etc.), las reglas institucionales que gobiernan la comunicación. Implica la búsqueda de la intencionalidad, lo que según Delgado y Gutiérrez (1995a): “[...] requiere reproducir cognitivamente de qué forma los agentes, mediante la actualización de la intencionalidad, ubican su (no) intervención material en el seno de un orden social de sentido” (p.40), en donde los procesos de identidad aparecen como una manifestación concreta y primera. Es también donde aparecen los niveles de sentido: léxico, indicial e interlocutivo (Abril, 1995, pp. 436-437), lo mismo que los actos ilocutivos. En el lenguaje se utilizan inferencias, presuposiciones, implicaturas, y están



implicadas las instituciones que los permiten; el discurso es polifónico lo que significa que distintas voces hablan a través de él (Abril, 1995, pp. 440-457).

Dentro de esta última fase de interpretación también podemos encontrar características de la utilización del lenguaje que nos permiten analizar las expectativas de los sujetos, al respecto Tannen (1993) ha creado una serie de posibles pistas para la interpretación, como se puede observar en la Tabla 1.

TABLA 1  
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE EXPECTATIVAS DE DEBORAH TANNEN

1. Omisión	Sobre todo, de lo que otros dijeron. Temas ausentes.
2. Repetición	Reiteraciones de expresiones: Falsos comienzos. Relaciones (como para llenar el tiempo). Repetición de oraciones completas. Palabras idénticas o cambiadas. Restablecimiento inmediato o posterior.
3. Falsos comienzos	Inicios inseguros: “contentful”: inicio que se rechaza inmediatamente o se cambia (“pero”, “y”).
4. Desandar	Ruptura en la secuencia temporal (regresa a un evento) o causal (interrumpir para completar información no dada).
5. Rodeos y palabras y frases de rodeos	Ciertas frases: “¿De veras?”, “Como sea”, “De cualquier modo”, “De todos modos”, “Obviamente”, “Evidentemente”, “Más o menos”.
6. Negativos	Es la contraparte de la afirmativa esperada.

TABLA 1 (Continúa)

7. Conectivos contrastivos	Ciertas palabras como “pero”, “aunque”, “a pesar de que”.
8. Modales o de modo	Verbos como: “Deber”, “Poder”, “Tener que” especialmente en copretérito y pospretérito y sus compuestos.
9. Frases inexactas	Relatan los hechos pero alterados ligeramente, cambios en los marcos de referencia.
10. Generalización	Multiplican las acciones singulares, las extienden en el tiempo.
11. Inferencias	No provienen de datos objetivos, presuponen pensamientos, sentimientos y motivaciones.
12. Lenguaje evaluativo	Hay tres tipos: Adjetivos: se usan para describir contextos, personas y eventos. Adverbios: la forma en que las acciones ocurren según la persona. Adverbios que dominan un episodio entero: ofrecen la entrada a un nuevo episodio.
13. Interpretaciones	Parecida a la inferencia y a la evaluación pero un poco más despegada de los eventos: Caracterizar o nombrar o nominar personas, objetos o eventos.
14. Juicios morales	Imponer contextos de conocimiento del mundo a los eventos descritos. Se usan aspavientos, quejas, lloriqueos.
15. Frases incorrectas	Son recolecciones falsas o equivocadas de los hechos de que se habla.
16. Adición	Añadir eventos, personas u objetos que no son.

Con todos estos elementos es posible pensar en los discursos, leerlos, tratando de, por un lado, incorporar todas las pistas que van surgiendo sobre

lo que los datos “dicen” en términos de un trabajo inductivo y concentrarnos en la generación de una interpretación sustantiva (Huberman y Miles, 1994).

Es posible encontrar, también, características que apunten a encontrar la negociación de significados, la reparación de información y la intertextualidad (Becerra, 2006a), así como plantear una relación entre una perspectiva etnográfica y el análisis del discurso (Becerra, 2006b).

Incorporando todas estas informaciones para el análisis e interpretación de los discursos puedo resumir el procedimiento en la figura 16.

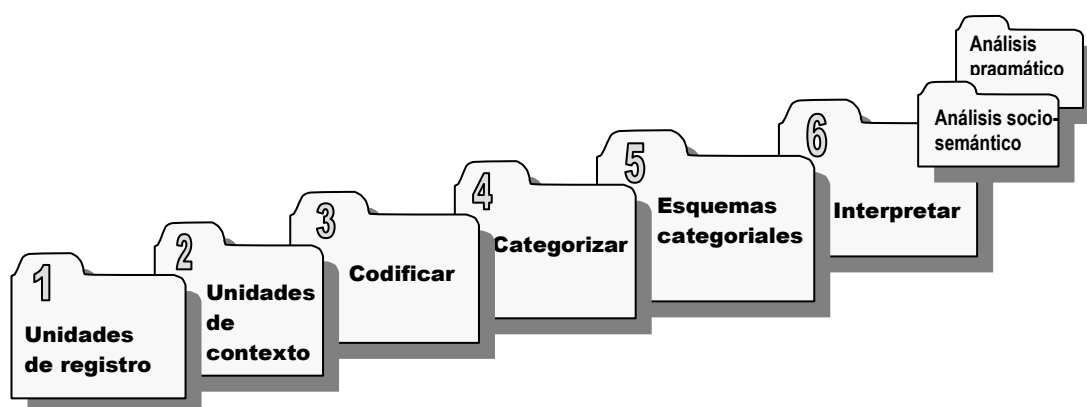


Figura 16. Procedimiento de análisis de datos.

#### 4.4 Utilización de Software de Investigación Cualitativa: NVivo 8

Dentro del análisis cualitativo de datos encontramos diversos paquetes computacionales. El software NVivo 8 (Richards, 1999; Richards, 2002) es en el que se apoya esta investigación. NVivo 8 apoya los trabajos de investigación cualitativa permitiendo incluir documentos diversos y realizar una serie de búsquedas de textos, codificaciones, construcción de modelos y

de gráficas. Trabaja con datos no numéricos, aunque también permite establecer relaciones estadísticas entre los datos y se basa en conteos y distribuciones de datos para los procedimientos de análisis. Trabaja con datos no ordenados en categorías nominales, de orden, de intervalo y permite ir dando organización y estructura a un conjunto de datos que parecen estar desorganizados. El investigador, durante el trabajo de análisis, va encontrando la estructura de sus datos apoyado por una serie diversas de opciones. El documento de ayuda de NVivo 8 explica:

Un proyecto cualitativo parece estar muy abierto o ilimitado, con datos desordenados, sin tareas específicas a realizar, pruebas a desarrollar o muestras para adquirir. En NVivo no hay razón para posponer el inicio. El software está diseñado para asistirte en el manejo de fuentes diversas de datos y de ideas aparentemente no coordinadas. (QSR International, 2008)<sup>4</sup>

El procedimiento estándar para iniciar el trabajo con este software implica: importar los datos desde documentos externos, tales como documentos Word. También se puede trabajar directamente la creación de documentos en el software. Con los anteriores documentos se crea un proyecto en donde se pueden ir elaborando una serie de documentos en paralelo con los datos o a partir de los datos.

---

<sup>4</sup> “A qualitative project may seem very open-ended, with messy data, no specific starting tasks to do, tests to perform or samples to acquire. In **NVivo**, there is no reason to delay starting. The software is designed to assist you in managing dissimilar sources of data and seemingly uncoordinated ideas”. (Help-Where to begin).

Los documentos se van creando al trabajar con los datos y los que yo fui creando fueron los que se describen en la tabla 2:

TABLA 2  
DOCUMENTOS PRODUCIDOS EN EL SOFTWARE NVIVO 8

Carpeta	Sub-carpeta	Más carpetas	Documentos incluidos
Fuentes (sources)	Internos	Administración del proyecto	Tabla de control de respuestas a ejercicios
			Números y nombres de alumnos
			Nicknames
			Formato de respuestas de alumnos
			Control de análisis de documentos escritos
	Memos	Datos por alumno	61 documentos, uno por cada alumno sobre sus respuestas a los ejercicios escritos y al examen oral
		Focus Group	5 documentos, uno por cada grupo de enfoque llevado a cabo
			Reflexiones generales sobre los datos en diversos momentos del análisis, como una especie de diario de trabajo con los datos.

TABLA 2 (Continúa)

Carpeta	Sub-carpeta	Más carpetas	Documentos incluidos
Nodos (nodes)	Nodos jerarquizados		4 documentos, uno por cada categoría inicial de codificación
	Casos		61 casos con sus resúmenes de categorías y el documento original
Conjuntos (sets)	Incluye conjuntos 1 al 61		Se remite al libro de casos y al documento producido por el sujeto del caso
Búsquedas (queries)	Búsquedas		5 matrices y 5 formatos de búsqueda en los textos
	Resultados		4 matrices producidas como resultado y 25 resultados de búsqueda en textos.
Modelos (models)			11 modelos dinámicos
Ligas	Anotaciones		1220 anotaciones hechas por cada respuesta de las 20 de cada alumno, organizada como documento
Clasificaciones (classifications)	Atributos		Valores: pedagogía, letras hispánicas, historia, bibliotecología, lingüística aplicada y filosofía.
			Valores: femenino y masculino.
			Valores: miércoles y jueves.
	Tipo de relación		Valores: asociado y subclasificación.

Con los documentos fuente realicé una lectura, codifiqué, al mismo tiempo que insertaba anotaciones marginales a manera de diario antropológico. Fueron apareciendo las pistas y las rastree con las búsquedas en textos para posteriormente crear modelos de interpretación, tal como aparecerá en los resultados del capítulo 5.

Lo central de la utilización de NVivo, en mi proyecto, fue el rastreo que pude realizar en los textos, en cuestión de segundos. Para realizar el rastreo se necesita partir de qué queremos localizar en el texto y llenar un formulario, dentro de NVivo y correr la búsqueda. Al llenar el formulario estuvieron presentes las pistas que fueron surgiendo durante la lectura, primera codificación y anotaciones marginales. Cada idea a rastrear, debía poder simplificarla en palabras que estuvieran contenidas en el discurso del alumno o en mis propias anotaciones marginales. NVivo realiza la búsqueda y devuelve las frecuencias ordenando el nuevo documento como un resultado de búsqueda en donde se pueden observar los textos originales, las frecuencias y un resumen de los conteos para el proyecto.

Para concluir puedo señalar que en la perspectiva de Popkewitz (1988), el proyecto asume características del paradigma simbólico: La sociedad se crea y mantiene por las interacciones simbólicas y pautas de comportamiento y produce las normas (acción, intencionalidad y comunicación). Mi investigación asume las siguientes características analizadas bajo las características del autor:

- Interacción y negociaciones: se establecen las negociaciones de significados y se interpreta en el sentido de la interacción en el aula.

- Identificar normas subyacentes para interpretar el mundo: las categorías apuntarán a entender las normas.
- Intersubjetividad: los acuerdos tácitos deberán inferirse con el análisis de discurso.
- Motivo (a fin de): los enunciados y acciones se interpretarán con relación a la función pragmática del lenguaje.
- Razón (por qué): en la interpretación se deberán establecer los determinantes sociales de la comunicación.
- Neutral sobre los fenómenos: un poco porque sí se pretende transformar la práctica pero no de una manera inmediata.
- No es tecnológica: la finalidad inmediata no lo es pero sí se plantea el rediseño del curso analizado como una propuesta ulterior.
- Separación teoría/práctica: es congruente porque la teoría inicialmente no provoca cambios en los participantes.
- Interesado en lo que es y no por qué y lo que debe ser: es, en parte, diferente porque sí se plantea la necesidad de comprender y de dónde provienen las situaciones. En el deber ser es menor la consideración, pero está presente.
- Interés en el discurso: los datos primarios son lenguaje y la simbolización del mundo que provee.



## CAPÍTULO 5

### LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

#### 5.1 Construyendo Datos: los de la Práctica Real y los Creados para el Proyecto

Durante el semestre de agosto de 2003 a enero de 2004, realicé el trabajo de investigación en la propia práctica, incluyendo a dos grupos de 4° semestre de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras, el primero de los cuales tomó el curso de Psicología del Desarrollo Profesional los miércoles de 8:40 a 11:10 a. m. en el salón III-7, y el segundo, los jueves de 8:40 a 11:10 a. m. en el salón III-12. El primero contó con 30 alumnos y el segundo con 31. La maestra que impartió el curso es la misma –la investigadora-, utilizando programa, texto y manual de actividades idénticos en ambos cursos. Los salones de ambos cursos están localizados en el tercer piso del edificio principal de la Facultad, con el mismo tamaño (4.80 m x 7.80 m) y disposición de mesa-bancos, de escritorios, de pizarrones, de ventanas y de puertas, como se puede observar en el croquis del apéndice A. La pertinencia del espacio físico es señalada por Fernández, 2005.

Procedí a seleccionar algunos ejercicios escritos de los estudiantes de los dos grupos, a animar y registrar los grupos de enfoque, así como a aplicar y registrar un examen oral de manera individual de la forma que se puede observar en el apéndice B.

Sólo los grupos de enfoque y la solicitud de escribir sobre el propio proyecto de vida fueron específicos para la investigación. Los datos restantes se registraron de una manera sistemática y minuciosa, propia de la tarea de investigación, y no común en la tarea cotidiana docente.

#### 5.1.1 Lo que Escriben los Estudiantes como Parte de su Tarea Escolar

Los documentos recolectados formaron parte de los ejercicios de aprendizaje del curso sobre la temática de la elección y el futuro ocupacional relacionados con características personales, sobre el concepto de atribución social, sobre sus propias motivaciones académicas y sobre su proyecto de vida. Ver Tabla 3.

TABLA 3  
EJERCICIOS ESCRITOS

Unidades del programa	Número de estudiantes	Grupos	Licenciaturas involucradas
III, IV	30	Miércoles turno matutino	Pedagogía, Letras Hispánicas, Historia, Bibliotecología
	31	Jueves turno matutino	Lingüística Aplicada
Total = 61			

Tal como más adelante se expondrá en este capítulo, durante el proceso de aplicación se sucedieron eventos relacionados con la falta de respuesta a algunos ejercicios, la copia entre algunos miembros del grupo, o

la inasistencia a diversas fases de la aplicación de los ejercicios, eventos relevantes que tuvieron que ser sometidos a análisis e interpretación. En el Apéndice C aparece el registro de las eventualidades.

#### 5.1.2 Lo que los Alumnos Hacen cuando Deben Discutir: Grupos de Enfoque

Previo a las 5 sesiones especialmente dedicadas a los grupos de enfoque pedí a los estudiantes que se incorporaran a alguno de los horarios establecidos para su realización de manera voluntaria. Con algunas preguntas generadoras que formulé sobre la temática psicológica se abordaron temas sobre la utilización de la psicología, el concepto de personalidad, de emoción, de autoestima, de problemas emocionales, tratando de seguir la dinámica conversacional de cada grupo específico, como se puede observar en la Tabla 4:

TABLA 4  
GRUPOS DE ENFOQUE

<b>Grupo de enfoque</b>	<b>Número de estudiantes</b>	<b>Licenciaturas</b>	<b>Tiempo</b>
1	11	Lingüística Aplicada	45 minutos
2	10	Pedagogía, Letras Hispánicas, Historia	45 minutos
3	10	Lingüística Aplicada	25 minutos
4	8	Lingüística Aplicada	20 minutos
5 y 6	15	Pedagogía	20 minutos
Total= 54			

### 5.1.3 Cómo Enfrentan los Alumnos la Evaluación: Examen Oral

Durante dos sesiones de 3 horas clase cada una, apliqué un examen oral a los integrantes de ambos grupos. Se registraron auditivamente los exámenes orales individuales de la unidad V, consistentes en la explicación de algunos conceptos trabajados en la unidad, al azar –escritos en tarjetas invertidas a seleccionar por el estudiante-, tales como emoción, depresión, estrés, violencia, agresión, autoestima, registrado en la Tabla 5.

TABLA 5  
EXAMEN ORAL

Unidad del programa	Estudiantes	Tiempo del examen
V	61	5 minutos por alumno, cerca de 300 minutos en total

### 5.2 Prosiguiendo con la Construcción de Datos: Captura y Organización

Los datos de los ejercicios escritos fueron transliterados a Word, incluyendo la transcripción del examen oral, por individuo, bajo el formato que se puede observar en el Apéndice D.

Los registros de los grupos de enfoque fueron transcritos en Word. Cada documento se convirtió en un documento fuente para el programa de procesamiento de datos cualitativos NVivo, inicialmente en la versión 7 y posteriormente en NVivo 8; dicho programa permite importar documentos de Word, entre otras fuentes, lo que quedó de la siguiente manera, en la página inicial del proyecto en dicho procesador, en la Figura 17, página 153.

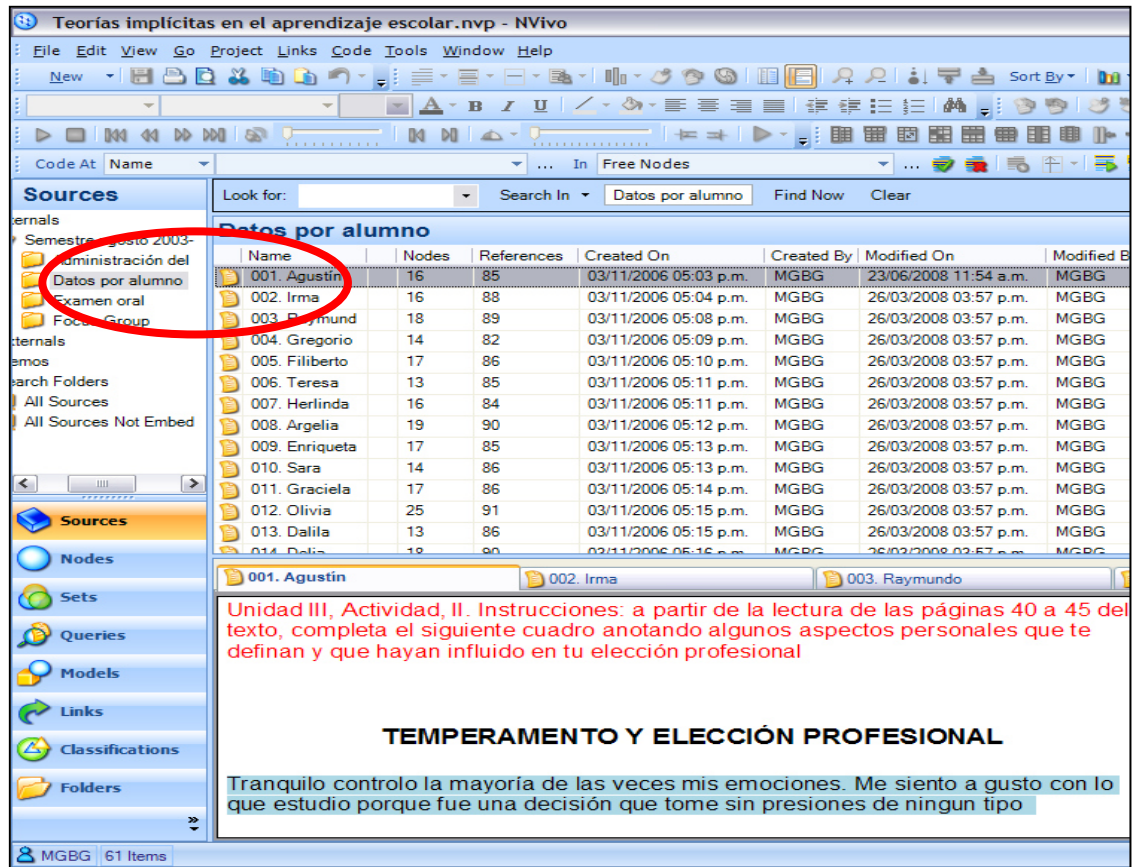


Figura 17. Organización y captura de los datos

Los nombres de los estudiantes participantes fueron cambiados por un “nickname” o apodo con el fin de respetar la confidencialidad de sus respuestas. Por cada una de las 20 intervenciones –“References”- de cada estudiante, codifiqué bajo “Nodes” y lo re-formulé como meta-texto interpretativo en las anotaciones marginales que aparece como una de las ligas o “links” como “annotations”.

También organicé dentro del proyecto una bitácora de casos “casebook” en donde se contienen los atributos de cada participante: género (femenino y masculino), licenciatura (pedagogía, letras hispánicas, historia, bibliotecología y lingüística aplicada) y grupo al que pertenecieron (miércoles

o jueves). Este libro de casos permite efectuar, posteriormente, análisis en relación con atributos elegidos, como en la figura 18.

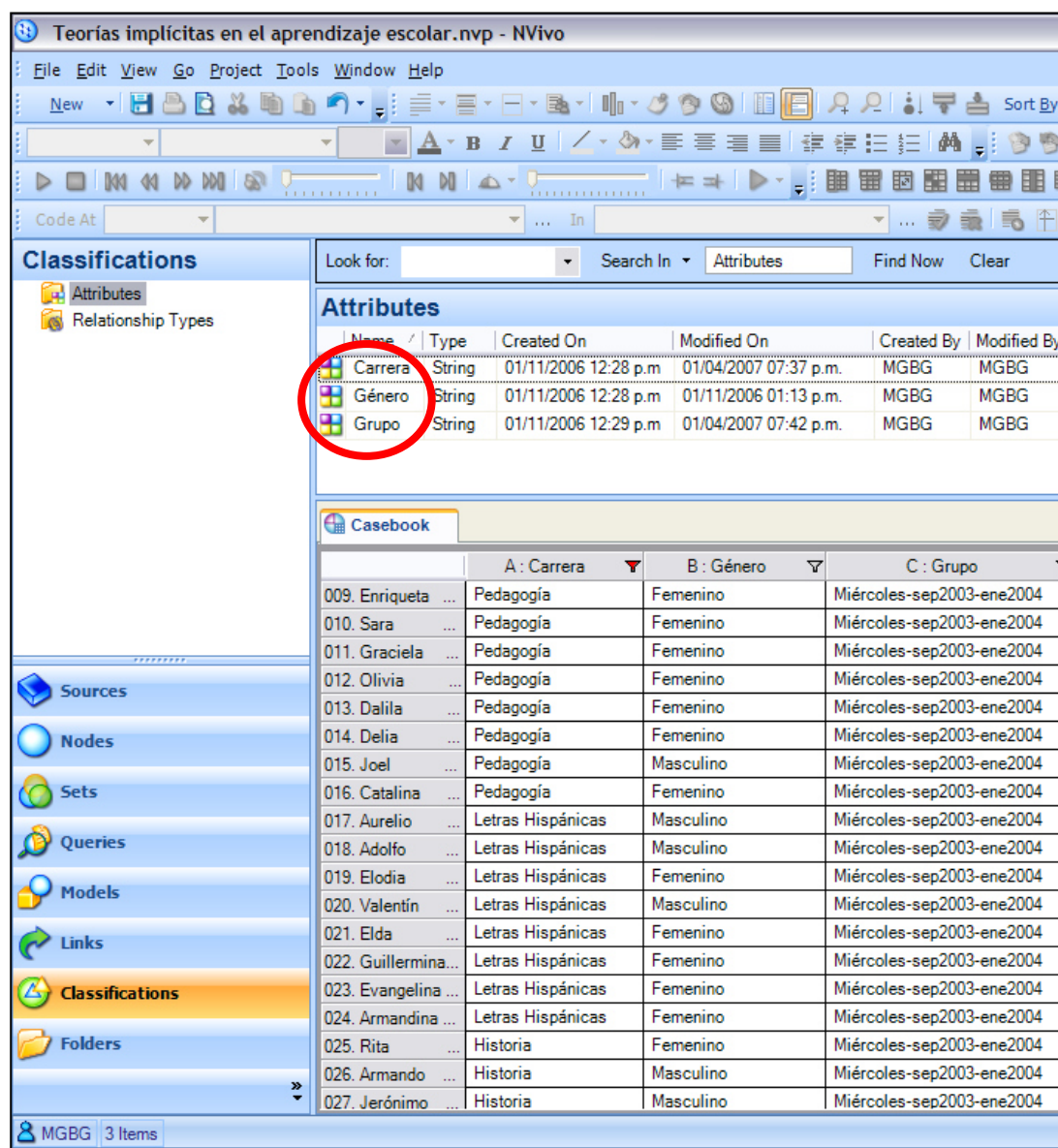


Figura 18. Atributos y libro de casos.

Durante el proceso de transliteración, transcripción y captura de los datos, así como de su organización estructural para adaptarlo al procesador, inicié la observación o primeras lecturas de los datos en orden a seguir el proceso de inducción hacia la categorización. En dicha fase me surgieron las

primeras preguntas, tal como en un artículo anterior, llamando mi atención el hecho de encontrar “formas” muy generales de reaccionar de los alumnos ante la tarea proveída por mí (Becerra, 2004b), lo que los lingüistas llaman macro-proposición o sentido general de una expresión.

Las macro-proposiciones se expresan por frases tópicas, a veces al inicio o final de un pasaje, están conectadas por conectivos naturales y uso de pro-formas (lo) y demostrativos, presuposiciones macro-estructurales de frases y las constricciones generales sobre la estructura conceptual y el modo/modalidad, incluyendo tiempos verbales. En la lengua escrita el párrafo marca una secuencia macro-estructural y en la oral: pausas, entonaciones, partículas específicas que indican “párrafos” como “ahora”, “bien”, etc. (Van Dijk, 1993, pp. 222-226).

También, tal como los analistas de discurso señalan, cuando hablamos o producimos un discurso oral o escrito, no sólo estamos usando la lengua, sino que estamos “haciendo algo”. En el caso de los estudiantes, al responder a las demandas docentes, no sólo muestran alguna apropiación del contenido sino que ante todo, “responden” de cierta manera a la petición docente.

Este tipo de respuesta es especialmente importante para esta investigación puesto que se refiere a formas o patrones de respuesta adquiridos previamente a lo largo de múltiples experiencias y que se pone en marcha ante exigencias del ambiente a través de las “teorías implícitas” sobre cómo actuar en determinadas situaciones, en este caso la escolar específica que estoy relatando. Las teorías, sin embargo, deben ser

buscadas en la estructura profunda del discurso emitido por los estudiantes para lo cual es necesario compenetrarse con los datos y construir patrones que permitan interpretarlos. Así, me di a la tarea de plantear el primer nivel de análisis.

### 5.3 Analizando los Datos

El programa NVivo permite abrir cada documento fuente e ir seleccionando partes del documento haciendo anotaciones tal como se haría con un documento impreso anotando en los márgenes. También posibilita ir codificando, en distintas fases del análisis, los datos conforme se van re-leyendo y el investigador clarificando los significados a que remiten los datos. Ver figura 19, de la página 157.

La codificación se realiza seleccionando la parte del texto que se quiere codificar – y el programa la sombrea automáticamente de color- y mediante un cuadro de diálogo se selecciona el nodo –previamente creado- bajo el cual se desea codificar la intervención discursiva. Posteriormente se puede visualizar en el lado derecho la codificación de las intervenciones con barras de colores verticales que el programa asigna automáticamente por cada nodo.

Las anotaciones marginales se elaboran seleccionando, también, la parte del texto correspondiente y en el menú “Links” se selecciona la opción “Annotations” y se puede escribir el meta-texto. Para revisar las anotaciones, después de abrir cada documento se selecciona en el menú “View” la opción “Annotations”.



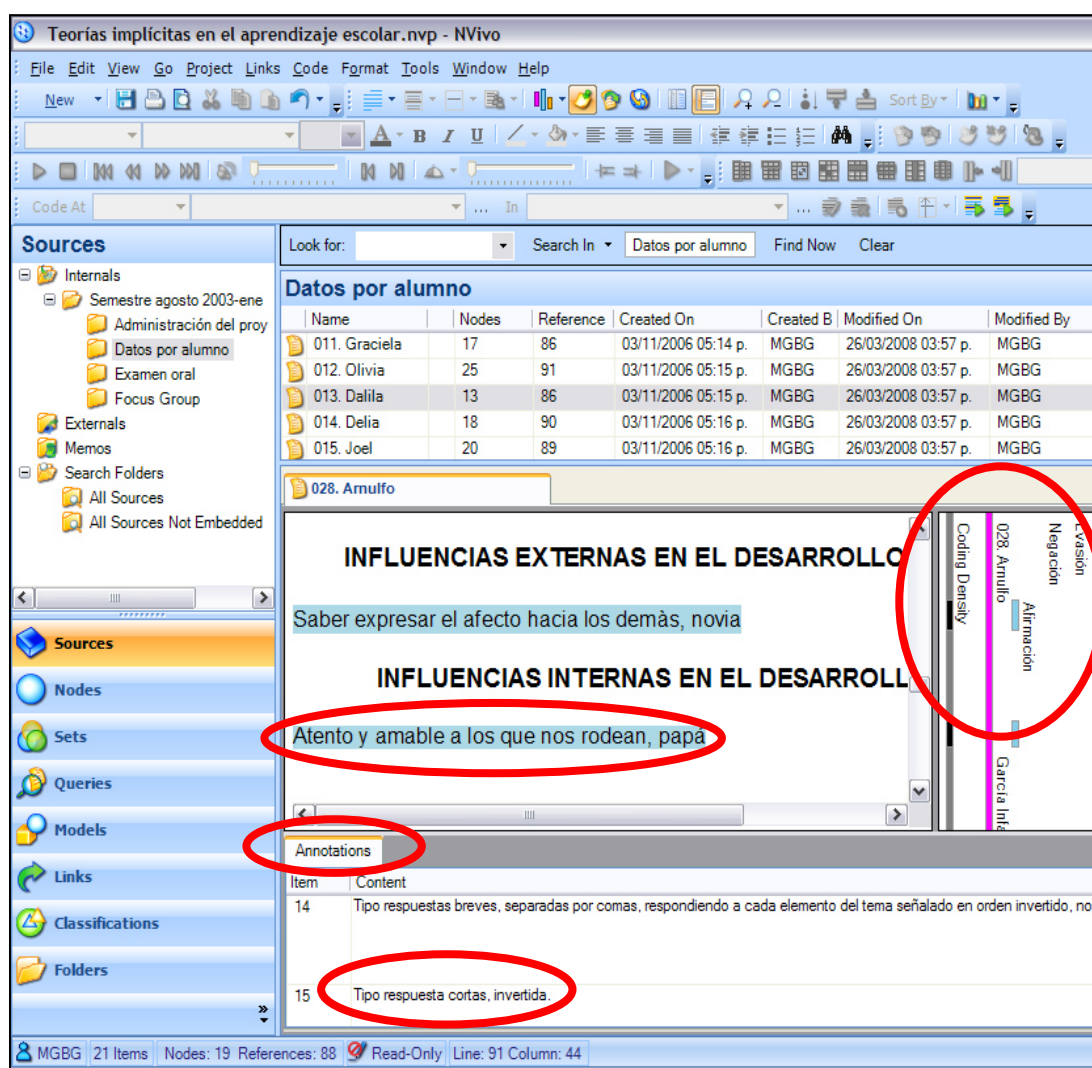


Figura 19. Datos y análisis organizados en NVivo 8.

En general, el procedimiento de análisis implicó la importación de los documentos desde Word organizados en carpetas dentro de la carpeta general automática de "Internals" que se refiere a los documentos que van a estar contenidos en el proyecto dentro del Programa porque también se admite tener documentos a los que se accede por medio de una liga y que son incluidos en "Externals". También supuso crear, además del libro de casos ya descrito, documentos paralelos como los "Memos" que pueden consignar reflexiones.

Para observar los momentos del análisis, la tabla 6 ilustra cada fase.

TABLA 6  
FASES DEL ANÁLISIS

Fase	Nombre	Tarea
1	Lectura de transcripciones y transliteraciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anotaciones marginales.</li> <li>- Primera codificación: afirmación, duda, evasión, negación.</li> <li>- Elaboración de macro-proposición por alumno.</li> </ul>
2	Lectura de anotaciones marginales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de subcategorías: para los nodos de afirmación, duda, evasión, negación, para usos del lenguaje, para macro-proposiciones.</li> </ul>
3	Procesar búsquedas con las subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir búsquedas procedentes de los textos originales de las de las anotaciones marginales.</li> <li>- Elaboración de matrices, modelos y gráficas, de manera general y para nodos pertinentes y otras categorías.</li> </ul>
4	Triangulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar resultados obtenidos en las participaciones individuales (ejercicios, examen y proyecto de vida) y la grupal de los grupos de enfoque.</li> </ul>

### 5.3.1 Las Anotaciones Marginales y la Primera Codificación

Abriendo cada documento de los alumnos procedí a su lectura minuciosa considerando la pregunta ¿Qué hace el alumno mientras expresa dicha respuesta? Por cada respuesta elaboré las anotaciones. Las anotaciones consisten en un meta-texto elaborado por el investigador sobre los significados de las emisiones. En este momento el significado se

concentraba en la idea macro-proposicional o el significado pragmático de la emisión.

El significado pragmático supone contestar a qué necesidades de expresión y de actuación remite el texto emitido. Por esta razón y de manera similar, aunque no idéntica al procedimiento seguido en un trabajo anterior (Becerra, 2004b), utilicé una primera categorización, como se puede observar en la figura 20.

**Tree Nodes**

Name	Sources	References	Created On	Modified On	Modified By
Afirmación	60	509	27/05/2006 09:11 p.m.	12/06/2008 11:32 a.m.	MGBG
Duda	21	28	27/05/2006 10:11 p.m.	10/03/2008 05:21 p.m.	MGBG
Evasión	61	604	27/05/2006 09:13 p.m.	12/06/2008 11:32 a.m.	MGBG
Negación	34	62	27/05/2006 09:12 p.m.	12/06/2008 11:32 a.m.	MGBG

**Evasión**

Name	In Folder	References	Coverage
018. Adolfo	Internals\Semestre agosto 2003-enero 2004\Datos por alumno	16	0.81%
019. Elodia	Internals\Semestre agosto 2003-enero 2004\Datos por alumno	7	6.02%
020. Valentín	Internals\Semestre agosto 2003-enero 2004\Datos por alumno	2	0.07%
021. Elda	Internals\Semestre agosto 2003-enero 2004\Datos por alumno	11	11.97%
022. Guillermina	Internals\Semestre agosto 2003-enero 2004\Datos por alumno	3	0.39%
023. Evangelina	Internals\Semestre agosto 2003-enero 2004\Datos por alumno	4	4.80%

Figura 20. Primera categorización.

Atribuí las respuestas a los diferentes nodos según los siguientes criterios:

- 1) Afirmación: las respuestas consideran válida o legítima la solicitud de responder y sin importar, en este momento, el contenido, implican la aceptación de las instrucciones docentes.
- 2) Duda: las respuestas expresan la necesidad de someter a análisis lo preguntado.
- 3) Evasión: las respuestas se dirigen a otros objetivos diferentes a la demanda docente.
- 4) Negación: las respuestas, explícitamente, niegan la premisa contenida en la pregunta instruccional.

Fundamento esta organización de los nodos en la localización del sentido más general que el acto de responder implica para los estudiantes, el sentido pragmático o la posibilidad de que el discurso producido tenga algún tipo de adecuación a la demanda del entorno, en este caso, las instrucciones docentes. Concluir que existe “algún tipo de adecuación” significa que el alumno responde para algo, para una finalidad, dirigido hacia una meta, haciendo con ello algo, realizando una acción, para después seleccionar, dentro de su instrumental lingüístico o competencia lingüística los elementos que permiten lograr dicha adecuación. El procedimiento se ilustra en la Tabla 7, de la página 161.

TABLA 7  
FORMA DE CODIFICACIÓN INDUCTIVA

<p><i>Ante la instrucción:</i></p> <p>Unidad III, Actividad, II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 40 a 45 del texto, completa el siguiente cuadro anotando algunos aspectos personales que te definan y que hayan influido en tu elección profesional:</p> <p style="text-align: center;"><u>GÉNERO Y ELECCIÓN PROFESIONAL</u></p>	
Los alumnos responden:	Se codificó bajo el nodo:
<p><i>Gregorio:</i> “Masculino, pero a veces me identifico con actividades que generalmente son femeninas como el ser maestro. En muchos países recomiendan que en escuela primaria sólo haya mujeres. Yo me interesé por la carrera porque siento vocación y me gusta, a pesar de ideas de género”<sup>5</sup>.</p>	<b>Afirmación</b>
<p><i>Irma:</i> “Pudiera ser favorable ya que en pedagogía se acepta más a la mujer”.</p>	<b>Duda</b>
<p><i>Catalina:</i> “Mujer. Que somos en mayor grupo, y así una mejor comprensión”.</p>	<b>Evasión</b>
<p><i>Raymundo:</i> “Masculino. No influyó”.</p>	<b>Negación</b>

En el programa NVivo, dichas categorías son abordadas mediante los nodos que pueden ser libres -no jerarquizados- o nodos de árbol, que remiten a una jerarquía previa. Para esta primera categorización, consideré

<sup>5</sup> A partir de aquí, los extractos del habla de los estudiantes aparecerán tal como los escribieron con el fin de mostrar el exacto discurso escrito producido, o en su caso, el oral.

los 4 nodos señalados como jerarquizados puesto que correspondían a la primera intención de responder de los estudiantes.

Dentro del mismo proyecto en NVivo, el programa va contabilizando las frecuencias de aparición de dicho nodo, para cada documento, de tal manera que es posible, en análisis posteriores, observar la presencia de las categorías a lo largo de los documentos del proyecto y seguir analizando con otras categorías o nodos partes específicas de los primeros textos codificados. Es posible, también, observar la distribución de nodos en cada documento con líneas de diferente color que el programa va insertando.

Durante el proceso de construcción de los meta-textos de cada intervención de los alumnos, es decir, las anotaciones, fui induciendo otras características de las intervenciones. De manera aislada, fui incluyendo dichas reflexiones en documentos del mismo proyecto que NVivo califica como “memos”, mismos que posteriormente permitieron avanzar hacia otras codificaciones e interpretaciones.

Una vez que realicé las anotaciones y la primera codificación, procedí a crear un apartado en cada documento llamado “Macro-proposición” que consiste en otro meta-texto, pero esta vez, de carácter general, sobre toda la participación del estudiante en los documentos analizados. Los meta-textos también fueron posteriormente fuente de análisis.

Analizando las frecuencias, se observa que las categorías Evasión y Afirmación contienen el mayor número, mientras que les siguen las de Negación y Duda, como ilustra la Figura 21 de la página 163. El primer hecho a destacar es que efectivamente, el estudiante cuestiona de un modo

implícito la legitimidad de ser abordado por las demandas docentes y evade mayormente cuando no niega o duda de la legitimidad de la intervención e incluso, cuando afirma, lo hace, mayormente, de una manera escueta como aclararemos con los sub-nodos del nodo Afirmación.

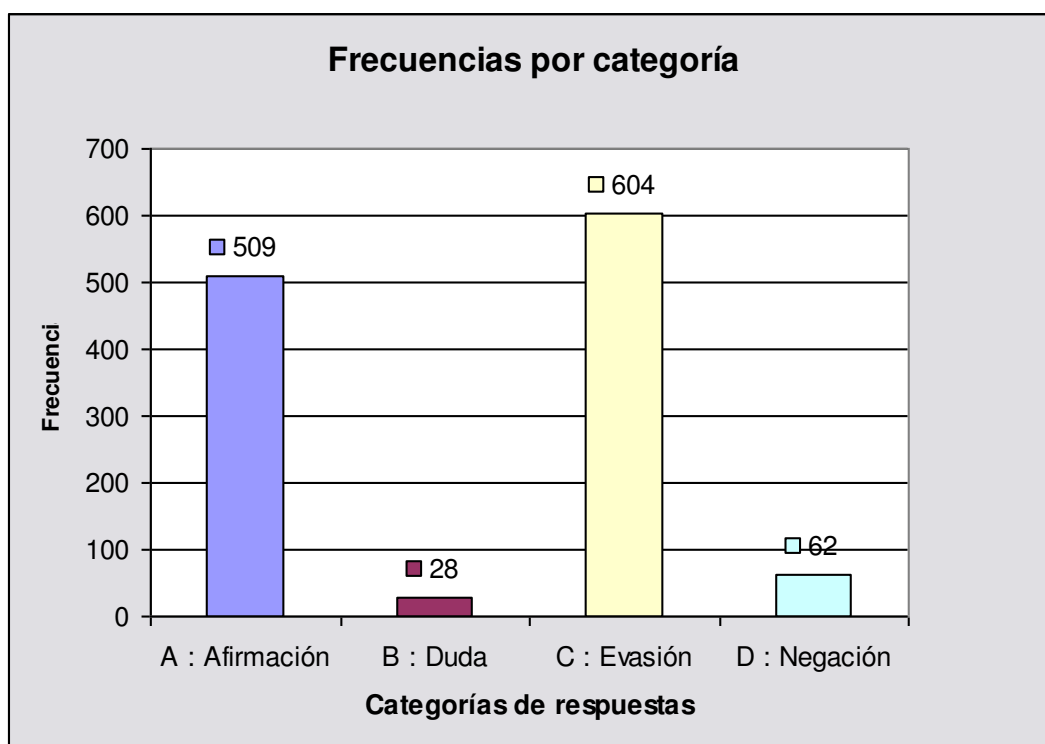


Figura 21. Frecuencias de respuestas en la primera categorización.

El segundo hecho consiste en observar si hay algo en los ejercicios provistos por la docente que provoque este cuestionamiento de la legitimidad de las solicitudes instruccionales. Analizando la materialidad de los ejercicios – como puede observarse en el Apéndice B- es posible encontrar:

- Los ejercicios están diseñados y circunscritos a variables muy precisas indicadas en las páginas del manual que deberían contestarse. Es decir, en el diseño del ejercicio se fragmenta el contenido para hacer más

analítico el trabajo con los conceptos. Así, elementos que en la vida real aparecen integrados: temperamento, personalidad, inteligencia, género, o bien, desarrollo físico, desarrollo cognoscitivo, desarrollo emocional y desarrollo social, en el ejercicio aparecen como entidades separadas. Este hacer es propio de la ciencia, que crea y especializa y fragmenta la realidad para estudiarla. La pregunta es ¿provoca un rechazo esta forma “académica” a los alumnos?

- Los ejercicios adquieren una forma tópica específica para ser tratada como parte de un manual, es decir, el ejercicio se presenta mediante tablas del formato de Word, con espacios delimitados para generar la respuesta escrita. Es decir, es un formato que debe ser “llenado” o completado, como parte de su respuesta al ejercicio escolar. ¿esta forma asimilable a lo burocrático, a un orden invisible que indica un cómo ya abreviado provoca resistencia a los estudiantes? Además de considerar que debe ser escrita, que queda para la posteridad como evidencia de su expresión personal.
- Los ejercicios piden que el alumno reflexione sobre sí mismo, es decir, se desvíen del contenido abstracto para llevarlo a la auto-reflexión, a convertirse en el propio sujeto real y no hipotético analizado en lugar de abordar sobre aspectos del sujeto teórico o generalizado como los textos académicos y científicos pueden utilizar generalmente. ¿la diferencia con las exigencias “normales” del trabajo escolar provocan un ocultamiento o evitación de convertirse en el foco de estudio?



- Los ejercicios solicitan mostrar eventos, situaciones, o características reales personales del estudiante, es decir, podríamos sugerir, que tratan de su esfera privada ¿el alumno siente invadida su privacidad? ¿considera no legítimo que el docente conozca –por sus escritos- dichas áreas personales?
- En el caso del proyecto de vida, sólo se dieron instrucciones orales y el total de las respuestas sobre el proyecto de vida fueron codificadas como afirmaciones lo que da a pensar en si la “estructuración” en sí de las actividades suele reflejar un orden sobre el cual hay que responder adaptándose por aceptación, por rechazo o por resistencia.
- En el caso del examen oral, también, todas las respuestas fueron codificadas como afirmaciones lo que señala una división entre ejercicios escritos con la finalidad de aprender, que si bien contenían un aporte a la calificación, no se considera una evaluación formal, y una situación formal de examen en donde la respuesta típicamente fue no cuestionar la legitimidad de la intervención y responder dándola por sentada, asumiendo que dicha respuesta implicaba una evaluación.
- En el caso de los grupos de enfoque, en una situación menos estructurada, no formal y oral, la mayoría de las intervenciones pudieron ser catalogadas como afirmaciones o reconocimiento de la legitimidad docente, aunque también fue frecuente dudar de ella.

La lectura y re-lectura de estas fuentes generaron estas interrogantes respecto a los ejercicios escritos, a diferencia con las intervenciones orales, a lo formal y lo informal, lo personal y lo abstracto. Una primera línea de

abordaje para explicar “el estímulo” en que consisten las instrucciones docentes sería identificar sus cualidades lo que pudiera clasificarse en los polos opuestos o diversos, de la siguiente manera:

- Ejercicio escrito-ejercicio oral
- Ejercicio formal-ejercicio informal
- Ejercicio abstracto-ejercicio concreto

Los estudiantes parecen afectados por la forma del ejercicio en sí respecto a una primera forma de responder o a la teoría implícita sobre el comportamiento escolar que deben utilizar, es decir, un automatismo de respuesta aprendido tras largos años de escolarización y tras múltiples experiencias con diversos representantes de la autoridad, que surge para enfrentar las demandas del entorno. Como señala Martín (1997) en los medios hay un polo de máximo simbolismo y abstracción frente a otro de máximo realismo y acción y los medios visuales tienen efecto en la transmisión y apropiación del contenido. Los estudiantes también tienen teorías implícitas sobre los medios.

Esta primera forma de responder afecta los productos obtenidos del ejercicio para su propio aprendizaje y de allí se desprenden los efectos que el ejercicio puede lograr en sí o su alcance cognoscitivo. Afecta en términos de motivación para aprender el contenido de la manera indicada por la maestra, no puede ser dejado de lado su efecto si se quiere lograr una re-estructuración cognoscitiva porque actúa como filtro y en ocasiones

obstáculo de la experiencia que la instrucción desea proporcionar, de la condición que desea generar para que pueda suscitarse el aprendizaje.

### 5.3.2 Las Sub-categorías

Otra particularización en el análisis consistió en preguntarme, una vez categorizadas estas intervenciones, si existían similitudes en determinados tipos de respuestas al interior de cada categoría que pudieran explicarse de la misma manera.

Cuando las emisiones partían de un supuesto o contenían el presupuesto de la legitimidad de la demanda docente y versaban sobre tópicos diversos que respondían asumiendo el derecho de ser solicitadas por el ejercicio, se clasificaron bajo el nodo Afirmación. El análisis de los temas posibilita la sub-clasificación.

Si las emisiones no vertían temas o contenidos sobre los que efectivamente se preguntaba se clasificaron bajo el nodo Evasión y al analizar las distintas modalidades en que se eludían los temas solicitados pude crear la sub-clasificación.

Las emisiones que explícitamente negaban la legitimidad de la pregunta se clasificaron como Negación y sus modalidades –más suave / más rígida- dieron pie a la sub-clasificación.

Las emisiones que cuestionaban o ponían en duda, sin afirmar o negar rotundamente, pero que sí vertían respuestas sobre el contenido se clasificaron como Duda y se sub-clasificaron por similitud. Se puede observar la figura 22, de la página 168, que agrupa los nodos resultantes.

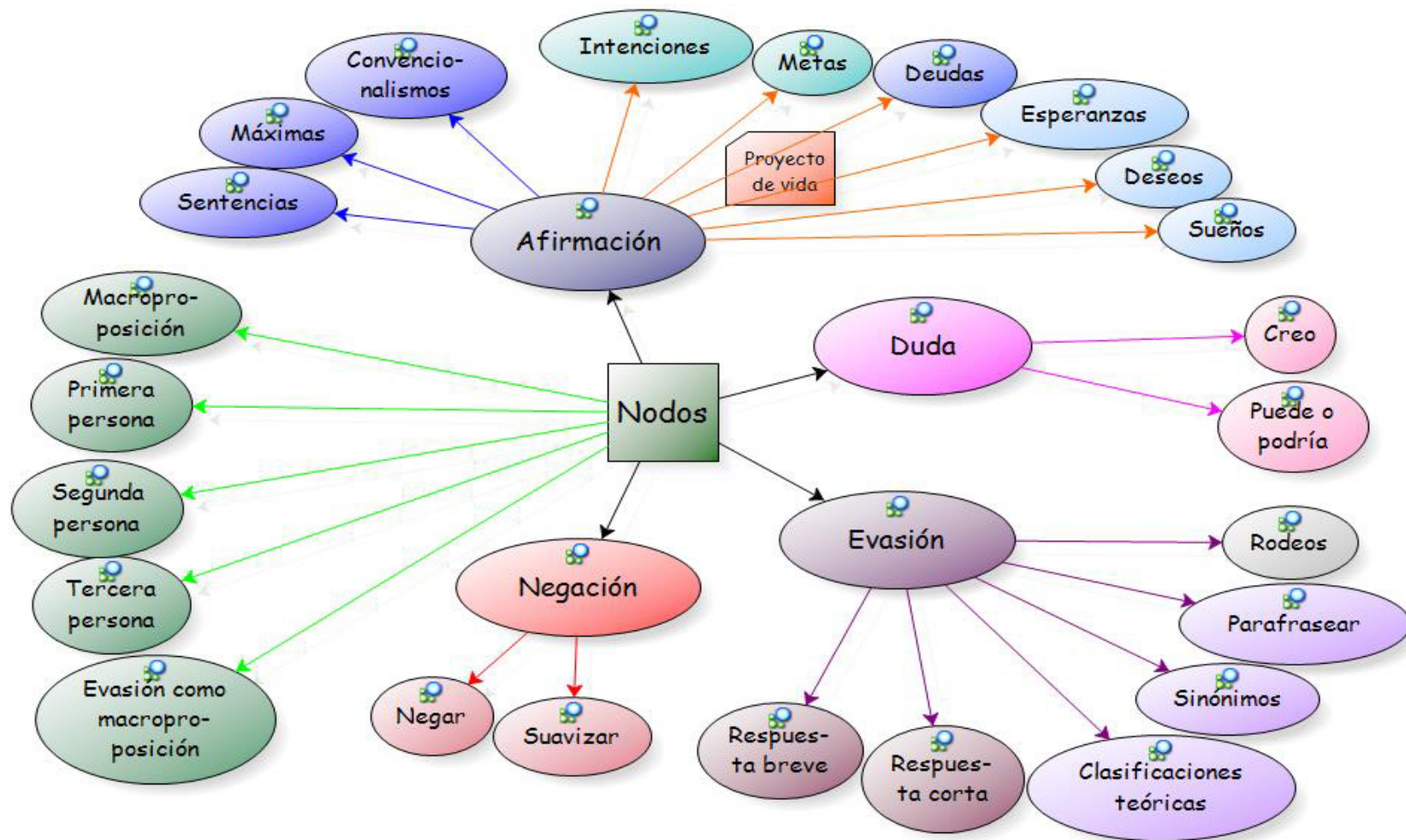


Figura 22. Distribución de los nodos generados en el proyecto.

### 5.3.2.1 Sub-categorías de “Afirmación”.

Afirmar implica la acción de aceptar el orden escolar en cuanto a la legitimidad. Sin embargo, en la mayoría de las anotaciones marginales se registra la tendencia a contestar sólo parte de lo preguntado, como si se aceptara la autoridad docente pero en lo mínimo posible:

*Teresa:* “En mi familia son gorditos genéticamente tiendo a engordar”.<sup>6</sup>

La alumna se refiere sólo a características de apariencia, reduce a una frase que encierra el total de la respuesta solicitada. Reflexiona sobre una única característica de su realidad de tal manera que ésta la refleja y deja de reflexionar sobre otros hechos posibles, de esta manera ocurre un “reduccionismo” de las respuestas que pareciera obedecer a un *criterio de economía* –responder lo mínimo posible- y a otro fin que consiste en sólo dejar entrever una parte personal o *enmascaramiento parcial* por reduccionismo. De hecho, hay una “ley del mínimo posible” en la escuela, es un saber cotidiano, enmarcado en un mundo del mínimo esfuerzo fruto de la ideología capitalista. De esta manera no se enfrenta la autoridad pero se le acepta en el menor nivel que permita mantener el éxito escolar, no enmascara completamente su esfera personal pero la muestra lo menos posible.

---

<sup>6</sup> A partir de este punto, incluiré las “Instrucciones” así como las “Anotaciones marginales” u otros datos complementarios al discurso de los estudiantes citado en el texto, de la manera en que citaré el correspondiente a esta nota.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

#### INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO FÍSICO”

**Anotación marginal:** “Señala una tendencia heredada física. Reduce a una sola característica”.

**Nodo:** “Afirmación”.

De alguna manera, las respuestas producidas por nosotros, expresan algo de nosotros, es decir muestran una imagen de quienes somos y el “cuidar la imagen” es una idea de este tiempo, con la pre-eminencia de la apariencia. El estudiante de profesional está aprendiendo en un mundo preocupado por la imagen que se transmite que dice que para salir con éxito es necesario “presentar” una imagen positiva o, por lo menos, aceptable. El estudiante ha hecho acopio en su saber, de un saber lingüístico que continuamente resulta exitoso en muchos entornos sociales, entre ellos la escuela. En este saber se acumulan frases, sentencias, máximas, en sí, convencionalismos o formulismos con los cuales se puede llenar una situación de “juego de imágenes”, como parte de los juegos del lenguaje posmodernos.

5.3.2.1.1 Convencionalismos, Máximas y Sentencias. Fue notorio, para mí, encontrar con regularidad frases o partes de ellas pertenecientes a ese dominio que continuamente se deslizaron en el discurso de los alumnos, mostrando, para los fines de este proyecto, que la teoría implícita que están manejando es que en la escuela se puede sobrevivir y lograr el éxito si se cumplen con determinados requisitos sociales. Entonces, las búsquedas que realicé en esta esfera se refieren a tres de los nodos, localizados en las anotaciones que realicé cada vez que leía una frase que contenía dichos formulismos: Convencionalismos, máximas y sentencias, éstos cumplen la función de ponerse a la altura de la situación escolar con el mínimo de riesgo aprendido largamente por experiencias cotidianas. Las tres subcategorías están íntimamente relacionadas y su diferenciación corresponde a las

anotaciones marginales o discurso de la autora que en ocasiones identificaba más como convencionalismo determinadas frases o máximas o como sentencias, pero las tres corresponden a este uso del lenguaje en formulismos sociales. Las preguntas que me formulé fueron ¿por qué hacen uso de convencionalismos los estudiantes cuando responden algo del dominio personal? ¿a cuáles fines personales y sociales responde dicho uso? ¿qué implicaciones para los fines de aprendizaje tiene su uso? Analizo una intervención:

*Emilia:* “Al ir asentandote en la sociedad porque de los fracasos que tengas sera como aprenderás”<sup>7</sup>.

Utilizando el convencionalismo de “aprender de los errores” la alumna justifica en la segunda parte de su respuesta una frase anterior que supone expresar la influencia externa de su desarrollo emocional y que no muestra mucho sentido en relación a lo preguntado pero que, al apelar a una sentencia social considera como respuesta justificable o legítima a lo preguntado por la maestra a través del ejercicio escolar. La teoría implícita supone salvar la situación escolar con éxito respaldándose en un saber del sentido común, cotidiano, que suele encontrar aceptación social y que se sobre-impone en situaciones de demanda de respuestas rápidas o semi-automáticas como la necesidad de resolver un ejercicio para la participación

---

<sup>7</sup> El subrayado es mío.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos

#### INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL”

**Anotación marginal:** “Utiliza una moraleja, una sentencia moral que señala convenciones sobre los comportamientos y maldiciones o destinos prescritos, evade señalar las influencias utilizando estas generalizaciones y la segunda persona”.

**Nodo:** “Sentencias”

y evaluación en clase. Sin contradecir, sin dudar, sin evadir -porque el verbo “asentarse” como acción reflexiva remite a una estabilidad emocional-, afirma o “permite” la intromisión docente y responde, en un estilo aprendido socialmente, a la pregunta formulada. En otra intervención:

*Deyanira:* “El ser alguien en la vida”<sup>8</sup>.

Sin contradecir, ni dudar, ni evadir la demanda sobre la expresión de sus motivaciones, Deyanira utiliza, en una expresión al mínimo posible –algo que pueda considerarse una respuesta o una reflexión personal- una idea convencional o algo que debe movilizar a las personas, lo que, de alguna manera, corresponde a la motivación considerada como el motor de la conducta humana. El enmascaramiento asume la identidad de un mimetismo social en donde el ser de ella corresponde, según lo mostrado en la respuesta, exactamente, a una idea social, del saber cotidiano, aprendida a través de los consejos de los padres, de los maestros, de los representantes del orden social en sus diversas instituciones, que implica un deber ser aceptado socialmente y que permite “vestirse” u ocultarse en una imagen que suele recibir aceptación social. La estudiante no elabora ni un solo comentario o añadido a esta idea social. La seguridad de apoyarse en un saber respetado nos remite a la teoría implícita señalada con la intervención analizada de la alumna anteriormente citada. La teoría implícita aprendida señala que mientras más cerca alguien se ubique de un saber considerado

---

<sup>8</sup> El subrayado es mío.

**Instrucción:** “Instrucciones: ¿Cuáles son las principales motivaciones que tienes para estudiar tu carrera? (Actividad 4, I, 6, p.35)

#### MOTIVACIONES”

**Anotaciones marginales:** “Extrínseca, breve, convencional”.

**Nodo:** “Convencionalismos”.



legítimo, menor probabilidad de encontrarse en riesgo, ese saber protege y debería proteger en la escuela, por lo que es utilizado en la actividad escolar. Ante la demanda y supuestos docentes de que la reflexión personal permite la apropiación o conexión de las nuevas ideas con lo interior, los estudiantes anteponen y se escudan en saberes sociales y dejan de hacer una nueva construcción utilizando una “empaquetada” previamente como ese saber social que puede traducir, sin riesgo, una expresión que aparece, entonces, como personal. En la expresión siguiente observamos un claro uso de los mandatos sociales interiorizados:

*Dalila:* “Debo de mostrarme calmada, positiva y aprender a escuchar a la gente que me rodee, saber trabajar bajo presión y controlar nuestras emociones, para lograr una buena relación”<sup>9</sup>.

Para Dalila lo importante es mostrar su adhesión a un “deber ser” y repetirse la finalidad de esa adhesión. Rondando por los conceptos cercanos a “temperamento”, sobre el cual es requerida su respuesta. Expone el deber de mostrarse, el de saber trabajar, el de controlarse. Los fines a los que remite ese deber consisten en lograr relacionarse bien. Esta intervención difiere de las dos anteriores en que hay una elaboración en extensión, lo que permite mostrar más, sin embargo, llama la atención que la pregunta no demanda hablar sobre un deber sino sobre un cómo imaginado. Para

---

<sup>9</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 1, III. Instrucciones: ¿cómo podrán influir los siguientes aspectos en tu futuro laboral (para seleccionar un tipo de empleo o adaptarte satisfactoriamente a él? (pp. 40 a 45)

#### TEMPERAMENTO Y FUTURO OCUPACIONAL”

**Anotaciones marginales:** “A manera de máximas morales señala deberes ser para un beneficio, pero no aclara sus rasgos ni la relación con un empleo”.

**Nodo:** “Máximas”

encontrar una mayor seguridad en su respuesta se respalda en el deber ser que difícilmente puede ser cuestionado desde el orden social. La teoría implícita remite al respaldo del habla o expresión en los mandamientos sociales, que en este caso son más explícitos. Sin temor a mostrar su aceptación de las normas, Dalila las expresa para cumplir con los fines del ejercicio escolar y las justifica para un fin social con cualidad positiva: “buena” relación, en apoyo a los ideales del bien. Sin embargo, logra ocultar la reflexión con el empleo de una manera rotunda y oculta porque no los expresa como “soy” sino como “debo ser”, una parte personal. De nuevo la teoría implícita señala que hay una necesidad de ocultarse en una idea que puede gozar de aceptación social y evitar así el rechazo docente a la respuesta o su cuestionamiento.

5.3.2.1.2 Intenciones y Metas. Como señalaba anteriormente, el “Proyecto de vida” presentó la peculiaridad, que destaca en las reflexiones de este proyecto, de ser asumido en la totalidad de los estudiantes, como nodo afirmativo, es decir, que pudo ser clasificado así porque no presentó evasiones, dudas o negaciones del ejercicio en sí en cuanto a su legitimidad y fue el que implicó mayor extensión en el escrito. Las diferencias con los otros ejercicios escritos en cuanto a la intervención docente, consisten en que éste presentó una “libertad tópica” que consistió en no circunscribir a ningún espacio delimitado la calidad y cantidad de respuestas, por el trabajo docente, a excepción del hecho de que se les entregó una hoja en blanco para su realización, una “libertad conceptual” que significó que la instrucción oral de hablar sobre su proyecto de vida en todas sus dimensiones pero sin señalar categorías o conceptos sobre los que debería abundar el escrito y

aunque en el transcurso de su completamiento los estudiantes pedían aclaraciones sobre lo que debían escribir, de manera oral, grupalmente, la intervención docente se limitó a expresar su aceptación de los temas propuestos sin mostrar un rumbo determinado.

Encontré que los macro-temas sobre los que escribieron los alumnos con regularidad se relacionaban con una expresión de proyectos racionales (Metas e Intenciones), otra de anhelos (Esperanzas, Deseos y Sueños) y una parte de deber moral (Deudas). Estas regularidades dieron forma a los nodos de las búsquedas y también las realicé sobre las anotaciones que sobre esos documentos fuentes elaboré marginalmente.

*Lorenzo:* “Tengo dos posibles escenarios: Escenario 1. terminar la carrera [(Lic. en ....] y trabajar en esta ciudad, preferentemente en el área de librerías (adquisición), proponiendo nuevas estrategias de venta y de promoción de acervos literarios, promoviendo el acercamiento entre el público y los autores ensayísticos y literarios que pueden (y deberían) ser del interés público en general. Escenario 2. terminar la carrera, perfeccionar mis conocimientos en el idioma francés para poder emigrar legalmente a Canadá. Una vez ahí, trabajaría en mi área profesional, y como actividad socializadora, buscaría involucrarme en actividades de beneficio social para lograr un mejor conocimiento de esa sociedad y poder integrarme mejor”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Los puntos suspensivos son míos para no mostrar datos que pudieran identificar al participante. Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Explica libremente tu proyecto de vida”.

**Anotaciones marginales:** “Sólo relata metas profesionales, clasifica en dos tipos de situaciones, muestra lo externo y convencional”.

**Nodo:** “Metas”

Dentro de los proyectos de vida, los documentos conteniendo este estilo fueron clasificados bajo los nodos Metas o Intenciones, para aludir a una esfera más racional de proyectos, más propositiva o que se refiere a una esfera de control volitivo personal. La búsqueda fue realizada a través de las anotaciones donde encontré una similitud en el tipo de respuestas referidas al querer hacer algo con su futuro en un plano de reflexión característica de propuestas un tanto objetivas. Así, los verbos subrayados pertenecen a una esfera más empírica o referida a acciones concretas. También los tiempos y modos de los verbos utilizados son: presente / infinitivo, gerundio, pospretérito, los que en este caso permiten un tono más objetivante del discurso, más de propuesta pensada. El tono de la respuesta contiene adjetivos calificativos que no muestran tonos emocionales sino tonos de juicio al conjuntarse con los sustantivos calificados: posible, nuevas, literaria, literarios, ensayísticos, público, francés, profesional, socializadora, social, mejor. Aunque es imposible desligar estados emocionales del discurso, lo intelectual de lo sensible, relativamente, este tipo de discurso aparece como más frío y desapasionado que los clasificados en la siguiente categoría.

Lorenzo logra mostrar sólo su parte racional, centrando su discurso en hechos concretos y concentrándose en hablar de su vida profesional. Es notoria la ausencia de referencia a la esfera privada, a excepción de la preocupación por realizarse en una “actividad socializadora”, buscar el “beneficio social” e integrarse mejor, que expresa al final y que tienen un carácter generalizante. Los hechos ausentes se refieren a hechos de la vida como: formar pareja o tener posesiones materiales que están expresadas en la mayoría de las respuestas a este ejercicio escrito por los demás

compañeros. La preocupación es mostrar sólo la parte más objetiva de sí y a la vez, al ocupar con ello el discurso evitar hablar de temas más personales.. Los hombres tendieron a utilizar este estilo más que las mujeres: 6 hombres de 15 (un 40%), mientras que las mujeres: 17 de 46 (un 37%), sin embargo, la diferencia no es significativa hasta aquí. Es importante señalar la presencia de un interés por participar en actividades de intercambio, o incluso, de emigración al extranjero que citaron continuamente los alumnos en sus proyectos, alumnos de este tiempo en donde la vida siempre pasa por acercarse a otras culturas, temporal o permanentemente.

La siguiente intervención fue seleccionada para apoyar el nodo de Intenciones a pesar de que fue clasificado bajo varios nodos porque los discursos no son planos, en general, y cuando logran una cierta extensión, como en este caso, se diversifican los tonos. El extracto implica una concatenación de eventos que conducen a metas parciales y finales. La alumna extiende sus expresiones en el espacio libre señalado por la instrucción. Las referencias son claramente personales y reflexiona específicamente con las auto-propuestas sobre ser, sobre la definición, a largo plazo, de su identidad. Señala atributos deseables pero desde el punto de vista propositivo gobernado por su voluntad, como parte de metas trazadas para un futuro que puede moldear personalmente. Es notorio cómo en los proyectos de vida las referencias personales aparecieron continuamente y desaparecieron las altas frecuencias encontradas para el nodo Evasión. Se pueden revisar las instrucciones en el Apéndice B. La parte correspondiente en la expresión discursiva se destaca con los subrayados.

*Adelaida:* “Primero que nada para tener un buen futuro como lo he soñado siempre, es terminar en la carrera en la que me encuentro hoy, echarle demasiadas ganas para llegar a ser una buena maestra de inglés. Ya terminada mi carrera y con trabajo quisiera ya hacer planes de casarme con mi actual pareja, tener hijos y pues ser muy felices. Quisiera ya cuando tenga trabajo tener un automóvil de lujo para ir a la parte que yo quisiera. También quisiera tener una casa muy grande y muy bonita y vivir con toda mi familia. En mi futuro quiero ser alguien grande alguien importante no ser una persona que no tiene estudios. Bueno esto es algo de lo que quisiera ser en un futuro”<sup>11</sup>.

Los subrayados señalan la parte racional del discurso en donde Adelaida se proyecta hacia ciertas finalidades que abordan la parte profesional de su vida, el plano de pareja y familia, hay finalidades de naturaleza material que no duda en expresar y que muestra una preocupación por el plano material de nuestro tiempo así como una idea general que marca el rumbo y justificación de su vida académica: “ser alguien grande” como opuesta a “una persona que no tiene estudios”, donde se sustenta la justificación de su esfuerzo académico, puesto que es un eslabón, una condición imprescindible para lograr sus metas. Hay también un plano racional de momentos: “primero que nada”, “ya terminada la carrera”, “cuando tenga trabajo”, como condiciones que deben cumplirse para dar paso a una siguiente meta. Por todo ello se clasifica bajo el nodo Intenciones aunque, evidentemente, hay partes más sensibles y emotivas

---

<sup>11</sup>. Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Explica libremente tu proyecto de vida”.

**Anotaciones marginales:** “Sueños, académicos, profesionales, de pareja, de familia, de expectativa, materiales. Intenciones de sobresalir, ser alguien. Con un “bueno” y “algo” disculpa no expresar más.

**Nodo:** “Intenciones”.

que el discurso aborda. Es importante señalar que, en la mayoría de los casos, la extensión, que es una “forma”, me indicó que fue más cooperativa la acción de expresar de los estudiantes que en los otros ejercicios escritos, que debido a las características ya explicadas, fue vivida como más libre para los alumnos. Dicha forma es el contenido, la extensión afirmaba lo legítimo de la demanda docente, por lo que, fueron clasificados bajo el nodo Afirmación / Metas e Intenciones.

5.3.2.1.3 Deseos, Sueños y Esperanzas. Dentro del mismo ejercicio, otra variedad regularmente localizada fue la correspondiente a una parte anhelante del futuro, una parte que detecté por medio de búsquedas con los tres nodos mencionados en donde no hay una barrera delimitante entre ellos pero que permitió realizar la recolección en las anotaciones marginales.

Estos nodos se refieren a una dimensión de ensoñación o anhelante sobre la propia vida, como eventos propios de una expectativa en la que el sujeto mismo no tiene relación con la posibilidad de concreción.

Hay una referencia al deseo más que a un proyecto concreto organizado racionalmente. En el deseo se descubre una falta, un vacío, una conciencia de la incompletud, de la necesidad de cubrir las carencias como parte de una incomodidad personal que nos remite a un discurso histérico que delata la molestia de vivir, al menos, desde un punto de vista existencialista.

Estos nodos se ilustran de la siguiente manera:

*Sonia:* “Lo primero que quiero y que me gustaría hacer es terminar mi carrera de Lingüística satisfactoriamente, pues espero poder seguir manteniendo buenas calificaciones para así sentirme orgullosa de mí misma. Después de terminar la carrera me gustaría encontrar un buen trabajo en el cual pueda convivir con los niños y enseñarles lo que yo he aprendido conforme pasa el tiempo; quiero un trabajo en el cual pueda sentirme a gusto con lo que hago y si se puede pues conseguir una beca para irme a estudiar a otro lado (al extranjero). En el ámbito personal, me gustaría encontrar una pareja estable con la cual pueda convivir y expresarme tal y como soy y más adelante si se puede casarme con esa persona. Me gustaría también viajar con mis amigas a Japón ya que es uno de nuestros sueños y realmente me gustaría que se realizara. Y por último en el aspecto familiar, me gustaría tener más comunicación con mi mamá y que hubiese más unión en la familia”<sup>12</sup>.

Para Sonia, el tono de anhelo es continuo, “me gustaría” es una frase que se repite, continuamente. Las frases se deslizan en el discurso, a diferencia de la anterior modalidad, reflejando una inseguridad en su cumplimiento, un estado de expectativa sobre su arribo o llegada, como si dependiera de eventos externos y no estuviera bajo el control personal, como si pudieran ocurrir o no, aún siendo deseables. Además de dicha frase, hay palabras que reflejan este estado: “espero”, “pueda convivir”, “pueda sentirme a gusto”, “si se puede”, “nuestros sueños”, su ocurrencia está sujeta a factores no expresados y refleja un deseo más que un evento para el que se tiene seguridad en las acciones que puedan lograrlo. Hay

---

<sup>12</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Explica libremente tu proyecto de vida”.

**Anotaciones marginales:** “Intenciones, deseos académicos, esperanzas, sentencia moral. Deseos ocupacionales-espirituales, académicos, de viaje de estudios. Meta de pareja-espiritual, de matrimonio, de viajes con amigas, de planes de grupo. Esperanzas familiares, de familia armónica actual.

**Nodo:** “Esperanzas”.



condicionales generales “si se puede” y hay un estado emocional que refleja necesidades insatisfechas de poder expresarse de manera personal y de suplir una falta actualmente existente de comunicación en el ámbito personal y familiar.

Sonia expresa la temática alrededor de su vida académica, de su vida profesional futura, de su lugar de residencia, de formar pareja, casarse y viajar, y de su ámbito actual familiar. Otra intervención categorizada como sueños se observa en la siguiente participación:

*Olivia:* “Lo más importante para mi es terminar mi carrera satisfactoriamente y realizarme como una profesionista. Esto es lo primero que quiero hacer. Deseo terminar también un curso de ingles en el que estoy estudiando y desarrollarme dentro de esta área. Espero poder hacer un viaje a alguna parte del mundo mediante un intercambio. Además de trabajar en una empresa importante y con un puesto importante. Dentro de 4 años me gustaría casarme y formar una familia, mi sueño es tener unas cuatas y ser feliz consolidando mi matrimonio. Pretendo seguir trabajando y preparandome para salir adelante. Quiero ayudar a mi familia en todos los aspectos, tanto a la familia que forme, como a la que ahora tengo. Además quiero estudiar otro idioma, me interesa el frances”<sup>13</sup>.

En esta intervención destaca la mezcla de deseos y sueños con las valoraciones correspondientes. Sueños como establecer un lapso determinado de tiempo para llevar a cabo el sueño de casarse, desear reproducirse pero con la condición de que sus vástagos correspondan al

---

<sup>13</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Explica libremente tu proyecto de vida”.

**Anotaciones marginales:** “Indica valoraciones, aspiraciones, sueños, deseos, pretensiones o intenciones, a nivel laboral, profesional, académico y personal”.

**Nodo:** “Deseos”.

sexo femenino y sean cuatas. Olivia señala como deseo terminar satisfactoriamente una carrera que le permita realizarse. Incluso utiliza verbos como “deseo”, “espero poder hacer”, “me gustaría”, que indican una preferencia. El texto destaca por lo valorativo que atribuye a lo expresado.

Hay un plano de la espera más que de la propuesta racional de momentos y concatenaciones de metas parciales. Más que expresar acciones concretas para el logro de metas –lo que correspondería a un dominio más racional- se expresan sueños de que lo que está en marcha acabe satisfactoriamente y contribuya a un estado emocional deseado y de que acontezcan, de alguna manera no en su poder, eventos también deseados.

En esta participación se alude también a deseos de integrarse en el estudiantado actual que viaja y participa en otras culturas de la vida académica, pero lo expresa también como un anhelo, más que un plan. Hay alusiones a retribuciones que debe a la familia actual y futura. Hay una referencia a ser feliz relacionada con una nueva familia.

Por otro lado, los sueños, lo que no depende de un estado consciente por escapar del dominio del estado de vigilia, se hacen presentes en esta modalidad donde el sujeto expresa un anhelo que escapa a su control consciente y volitivo. Los sueños como una categoría de lo ingobernable en el ser humano pero que remiten a un deseo de satisfacciones no cubiertas en el momento presente.

En la siguiente intervención hay alusiones a sueños como nodo:

*Armandina:* “Mi futuro lo desconosco, pero sé que tengo algunos sueños y metas que alcanzar. Primero lo que quiero es terminar mi carrera, y más adelante poder estudiar una maestría o más; también me interesa otra carrera pero eso será más adelante. Quiero prepararme, actualmente estoy estudiando Ingles, ya que una de las metas que me he puesto, es hablar y escribir Ingles, para ser una persona más capacitada. En cuestion a mi vida personal, no se si me vaya a casar algún día, pero si pasa, no tengo muy definido y no me imagino cómo será mi vida de casada, sólo sé que quiero ser feliz, en todos los aspectos. Me interesa ser buena hija y hermana, así como también me interesará ser una buena esposa. Antes de casarme y de formar una familia, me gustaría divertirme, viajar y ayudar a mis padres y a mis hermanas; ya que soy la mayor y creo que es lo mejor. En realidad tengo muchas esperanzas, en mi proyecto de vida, solamente lo que importa es que lo logre”<sup>14</sup>.

Para Armandina hay una serie de incertidumbres: desconoce, no sabe, espera poder hacer algo, no tiene muy definido, no se imagina cómo y a final de cuentas, termina diciendo que lo único que importa es “que se logre” su proyecto de vida, ubicando las acciones del proyecto fuera de su dominio o de su control. Aborda el dominio de su vida académica y no explora el terreno profesional, continúa expresando ideas sobre su vida personal en el ámbito actual familiar, el futuro de pareja, de viajar y divertirse. Hay dudas respecto a que se realice y lo expresa como un deseo o un sueño y así lo concluye señalando un estado emocional: “tengo muchas esperanzas”. El

---

<sup>14</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Explica libremente tu proyecto de vida”.

**Anotaciones marginales:** “Señala sueños, metas, incertidumbres, intenciones en los diferentes ámbitos, personal, social, familiar, académico, de pareja”.

**Nodo:** “Sueños”.

tono del discurso es más inseguro, más lleno de anhelos y de peticiones al destino, difiere así del tono más objetivo y racional-propositivo de la categoría anterior. Hay una preocupación por ajustarse a un ideal de ser “buena” como miembro de una familia presente y futura. En síntesis, estos nodos permiten observar cómo el alumno se expresó, incluso con sus dubitaciones e inseguridades, de una manera más completa cuando fue más libre el ejercicio.

5.3.2.1.4 Deudas. Los estudiantes, en general, mostraron una preocupación por retribuir lo que han recibido. Esto atiende a un sentido de responsabilidad, de deuda con la sociedad. Así mismo implica una condición de “no gratuidad” de la vida, de la necesidad de considerar el valor de reciprocidad sobre acciones o efectos de que ha sido objeto de una manera tanto deseable, como aquéllas, que por su ausencia, por no haber recibido dicho privilegio pueden observarse como necesarias en un mundo ideal de recepción-retribución, por parte de los otros y, especialmente, por parte de los padres. La escala de valores se muestra aquí presente, en una realidad que va más allá de lo meramente dicho porque aparece gracias a su imprescindibilidad asociada con un futuro mejor.

En algunas ocasiones, la retribución es a futuro para compensar o corregir en el futuro, lo que no tuvieron en el presente, anticipando un mundo ideal, algo mejor, algo deseable, de lo que actualmente se carece o en el pasado se careció. En otras, la retribución es retro-activa, es decir, sienten el deber de retribuir lo que en el pasado y hasta el momento, les fue otorgado, tal como lo presenta la siguiente estudiante:

*Altagracia:* “Para mi futuro principalmente quiero llegar a terminar mi carrera para saberme realizada en cuanto a mis estudios y saber que complací a mis padres, al terminar mis estudios planeo buscar trabajo para poderme ya independizarme por completo de mis padres, tratar de ahorrar dinero para hacer mi maestría fuera del país y ya terminada tratar de buscar una pareja estable y formar una familia, si es que llegó a formarla; crear mi propia escuela de idiomas, pequeña, para tener sobre todo algo de qué sostenerme a mi y a mi familia. Pero antes de formar a mi familia tratar de viajar y aprender más no solamente idiomas si no la cultura de los países, aunque para eso se necesita dinero y si lo tengo lo usare para eso y tambien para administrarlo para más adelante”<sup>15</sup>.

La preocupación por retribuir a los padres económicamente está presente por el deseo de independizarse para proseguir con su vida académica, misma que asume como una responsabilidad personal que le implica ejercer una independencia económica. También está la retribución moral de “complacer a los padres” manifestada como un deber que tiene que cumplir. Otro deber más personal es saberse realizada, con ella misma, es una deuda. El tono de retribución parece marcar una línea divisoria, al menos imaginariamente, entre ser “dependiente” e “independiente” de los padres, como una fase de transición entre la adolescencia y la juventud. Hay, también, una preocupación por la formación y preparación previas a emprender los posteriores proyectos, tales como aprender idiomas o viajar.

---

<sup>15</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Explica libremente tu proyecto de vida”.

**Anotaciones marginales:** “Señala sueños, metas, incertidumbres, intenciones en los diferentes ámbitos, personal, social, familiar, académico, de pareja”.

**Nodo:** “Deudas”.

5.3.2.1.5 Conclusiones sobre la Afirmación. En síntesis, los estudiantes, cuando se adhieren al discurso del maestro legitimado en ellos mismos a través de las respuestas que confirman ese derecho o ese estatus jurídico de lo dicho, tal como lo manifiestan los analistas del discurso, transitan senderos diferentes en la modalidad de asunción del estatus legal de lo manifestado por la autoridad docente. Mostré cómo practican su discurso socialmente experto utilizando frases convencionales que tienen el sentido económico de resolver en mínimo esfuerzo, en poco tiempo y palabras, ideas socialmente aceptadas que han probado su éxito en la solución de problemas de la convivencia social, en este caso, la situación escolar, la respuesta a la demanda docente. Esta economía y la función pragmática que muestran dichos discursos son pertinentes a las teorías implícitas cuyo sentido consiste, exactamente, en concentrar ideas sobre el mundo aprendidas largamente en la experiencia cotidiana como filtros de comportamiento para responder adecuadamente a los requerimientos de la interacción social.

También expuse cómo, otra forma de aceptar y proseguir la línea marcada por las instrucciones docentes, consiste en mostrar una parte de las intenciones y metas que guían sus proyectos de vida, ejerciendo su dominio del discurso racional asumido desde una posición de control de la propia vida y de voluntad por modelar su futuro. La función propositiva de esta categoría de agrupaciones de respuestas expresa la necesidad de utilizar la razón como fundamento de las acciones en la relación escolar, de mostrarse como apto socialmente en el ejercicio de su función intelectual y pertinentemente al tema de las teorías implícitas nos esclarece cómo estas

ideas aprendidas previamente, resultado de múltiples interacciones sociales y de múltiples aprendizajes vicarios, permite establecer como éxito, el mostrar una imagen de individuo racional, de individuo con dominio de una objetividad y con control de su propia vida. El periodo del ciclo vital urge a los individuos a hacerse parte del mundo adulto y las destrezas requeridas atraviesan el sendero del dominio de una modalidad del discurso, ésta con carácter más objetivizante que las anteriormente citadas.

La exposición de discursos previamente mostrada también permite sondear la expresión más sensible de los estudiantes a través de las categorías de “Deseos, sueños y esperanzas”. Este tipo de expresiones resulta importante desde el punto de vista del concepto de “deseo” psicoanalíticamente hablando, el deseo como distinto a la necesidad porque está impregnado de cultura e historia personal, en donde la necesidad es re-elaborada culturalmente y re-vestida hacia direcciones diferentemente valoradas por los individuos y que constituyen sus “deseos”. Así, el deseo muestra una carencia, una falta, algo que necesita alcanzarse, un estado de incompletud que caracteriza la dinámica del ser humano. Por lo tanto, los discursos clasificados bajo este rubro se caracterizan por mostrar, subjetivamente ahora, los rumbos que se espera la vida propia pueda tomar y que están bajo control de circunstancias múltiples y también externas a la persona y que trascienden la esfera volitiva y racional. Algunos discursos mostraron la necesidad de suplir carencias ampliamente sufridas, y otros carencias que de momento no lo son más que por su capacidad de serlo en la siguiente etapa de la vida: la adultez. Para las teorías implícitas este tipo de concentrados de ideas, también culturalmente asimilados de forma

variable individualmente, es importante en cuanto a la función que cumplen de resolver la demanda de respuestas de carácter personal y que muestran una parte sensible, con discursos adecuados escolarmente y plenamente identificados en el rango de los gustos, opiniones y preferencias, que socialmente tienen un estatus y que, además, eran más precisamente, lo que demandaba el ejercicio escolar que hicieran los estudiantes. Dentro de las explicaciones posmodernistas, también se asumen dichos discursos dentro del rango legítimo de las “incertidumbres” que la realidad nos impone. Los estudiantes que utilizaron dicha variedad de discurso se ubicaron en esa realidad legalmente planteada en el discurso de la posmodernidad que tiene un lugar importante en las ideas que rodean al estudiante universitario actual.

Finalmente, en esta categoría expuse cómo algunos discursos mostraron los deberes que han asimilado más dentro del rango de las constricciones morales de retribución hacia la generación anterior y hacia la posterior, lo que muestra una interesante fase de transición de la vida adolescente a la vida adulta en su etapa de juventud. El superyó logró expresar sus constricciones en los momentos de plantearse proyectos tanto dentro del dominio del “principio del placer” como del “principio de realidad”, obtuvo un lugar dentro del abanico de posibilidades de expresión al proyectar la vida futura. La categoría “Deudas” tuvo ese sentido y en relación con las teorías implícitas se observa la funcionalidad de tal discurso en cuanto a resumir las constricciones y linderos que rodean un proyecto personal, indicando que en el momento de pensar en sí mismo, también hay que pensar en los que nos rodean, en un sentido de culpa, de un deber



moral, de una obligatoriedad ya internalizada en los años de modelación de la propia personalidad.

Debo recordar, en este momento, que el espacio utilizado por los discursos implica quitar lugar a otros posibles discursos, de tal manera, que los estudiantes hicieron una elección de la modalidad con la que respondieron restándole posibilidad a otras modalidades. Desde el punto de vista de las teorías implícitas esta situación no es gratuita sino que se debe a la automatización de respuestas que hemos aprendido para salir adelante en la interacción escolar, la elección hecha muestra el discurso que los estudiantes consideraron más adecuado para responder, en esta categoría, sin cuestionar la autoridad de la pregunta, y salvar la demanda social que en este caso fue la escolar a través de la maestra.

#### 5.3.2.2 Sub-categorías de “Duda”.

Esta categoría surgió a partir de las intervenciones estudiantiles que mostraron un carácter ambivalente entre aceptar legítimamente la instrucción docente y cuestionarla. La mayoría establece un verbo como “creer” o “poder ser”, en donde se muestra una deliberación interna que se expresa en el discurso entre aceptar lo dado por “supuesto” y lo que el alumno alcanza a cuestionar sobre su validez, lo cual lo lleva a cavilar dubitativamente, sin rodear o eludir la respuesta a la temática presentada, aunque lo aborda con reservas que expresa en su discurso tal como aquí se puede observar y así lo expresa:

*Filiberto*: “Podría ser que seleccionara un trabajo más individualista y personal”.<sup>16</sup>

Filiberto pone en duda que su personalidad pueda influir en su futuro ocupacional. El contraste entre la instrucción “cómo podrá influir”, en donde la docente afirma la influencia, con el “podría ser...” de la respuesta del alumno, marca una oposición entre ambos polos, cuestionando así, de manera suave o velada, o dudando realmente, de la legitimidad y certeza de las palabras docentes. De esta manera sin oponerse y siguiendo en parte el tema señalado –porque no lo evade totalmente- da una respuesta que no confirma ni rechaza abiertamente la instrucción docente, pero no la legitima y sí la pone en tela de juicio, en duda, lo cual cuestiona implícitamente la legitimidad de las instrucciones docentes.

Sin ser dos categorías deslindadas tajantemente, se clasificaron en dos porque el rastreo fue hecho a través de las anotaciones marginales que señalaban la presencia de dichos verbos dubitativos.

5.3.2.2.1 Creo. Esta categoría señala un tipo de discursos que utilizaron conjugaciones del verbo “creer” para dar una suavización a las bases del cuestionamiento docente. Así, en la siguiente selección de datos escritos aparece:

---

<sup>16</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 1, III. Instrucciones: ¿cómo podrán influir los siguientes aspectos en tu futuro laboral (para seleccionar un tipo de empleo o adaptarte satisfactoriamente a él)? (pp. 40 a 45).”

#### PERSONALIDAD Y FUTURO OCUPACIONAL

**Anotaciones marginales:** “Duda al plantear sólo la posibilidad pero no afirmarla”.

**Nodo:** “Puede o podría”.

*Rita:* “Soy muy tranquila, pero con carácter fuerte el cual puedo controlar. Creo que mi temperamento no es algo que haya influido mucho en la carrera que estudio”<sup>17</sup>

Los subrayados muestran las palabras que suavizan el cuestionamiento de la instrucción escrita. Para no negar radicalmente, antes del “no” antepone un “creo que”, después utiliza palabras que sólo retrasan y así suavizan o moderan la negación posible que es “no influye”: después utiliza el tiempo pretérito perfecto del modo subjuntivo—que “marca un proceso anterior a un presente o a un futuro”, (Oceano, 1995) para suplir el presente de indicativo que estaría atendiendo a un proceso real (Oceano, 1995). De esta manera, con la conjugación verbal, está negando que haya un proceso anterior —la influencia de su temperamento en la elección profesional- que en el tiempo presente tenga un peso real. Suaviza la manera de decir que es irreal lo que supone la autoridad de las palabras docentes. En este caso, la duda marca más una necesidad de evitar negar frontalmente las suposiciones docentes y se muestra una preocupación por exponerse en estado dubitativo más que cuestionador. En el fondo es cuestionante, pero se asume como un evento personal que posiblemente niega la asunción del docente mostrando la duda en su esfera personal, en sus eventos específicos. El resto, anterior, de la respuesta, afirma o continúa

---

<sup>17</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad, II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 40 a 45 del texto, completa el siguiente cuadro anotando algunos aspectos personales que te definan y que hayan influido en tu elección profesional”

#### TEMPERAMENTO Y ELECCIÓN PROFESIONAL

**Anotaciones marginales:** “La construcción lingüística es extraña, inicia con un “creo”, dubitativo, para suavizar el decir que “no” se relaciona, y un “mucho”, porque si se relaciona es poco”.

**Nodo:** “Creo”.

el tema propuesto por la docente porque señala características personales que muestran un conflicto interno de control emocional al cual no se le atribuye ningún peso en la elección profesional. Incluso mezcla la noción de “carácter” en la respuesta con la de “temperamento” de la pregunta utilizándolos como sinónimos.

5.3.2.2.2 Puede o Podría. En esta categoría se ubican los discursos que no cuestionan desde el interior como en la categoría anterior sobre el verbo creer, como una condición epistémica del análisis del discurso. Está relacionado con la capacidad directa de dar crédito a algo, y con eventos diversos que ponen en duda la suposición docente a través de sus instrucciones.

*Aurelio:* “Pasivo, bipolar y en ocasiones apasionado. Puede tener algo que ver, aunque no estoy seguro, quizás como soy más pasivo tengo más tendencias a la reflexión”.<sup>18</sup>

La tendencia del extracto es a señalar posibilidades. La primera construcción verbal es larga señalando la posibilidad: “puede tener”, luego haciéndola mínima: “algo”, después estableciendo una posible relación: “que ver” o “tener que ver”, y, enseguida, justificando la frase o pasándola por tela de juicio “aunque no estoy seguro”, lo cual se dirigiría más hacia un cuestionamiento pero finalmente utiliza un adverbio de duda: “quizás”

---

<sup>18</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad, II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 40 a 45 del texto, completa el siguiente cuadro anotando algunos aspectos personales que te definan y que hayan influido en tu elección profesional”

#### TEMPERAMENTO Y ELECCIÓN PROFESIONAL

**Anotaciones marginales:** “Tiene que justificar su duda sobre la relación”.

**Nodo:** “Puede o podría”.

(Oceano, 1995), volviendo al sendero expresivo de la duda. De nuevo hay una necesidad de pasar por tela de juicio lo asumido por la maestra, pero de una manera velada, oculta, dejando los hechos de manera impersonal, señalando posibilidades más que realidades. También este extracto, en su principio afirma la legitimidad de lo demandado puesto que señala características personales de temperamento, aunque en la segunda parte, cuestiona si dichas características realmente habrán tenido alguna influencia en su elección profesional y lo ubica no señalando la subyacente falta docente, sino ubicándola en la esfera personal, de su responsabilidad.

En todo caso, el señalamiento de posibilidades más que de realidades indicó su clasificación en el nodo citado.

5.3.2.2.3 Conclusiones sobre la Duda. La relevancia del nodo para el tema de las teorías implícitas consiste en señalar cómo hemos aprendido a cuestionar sin enfrentarnos, a salir airoso al mismo tiempo de la situación de responder en circunstancias sociales determinadas –la escuela-, y de la necesidad de expresar que no nos asumimos completamente a lo indicado por la autoridad. Esta forma de discurso permite, como teoría implícita, en el escenario social de la autoridad demandando una respuesta, mostrar una adecuación con un telón de fondo de cuestionamiento. Como demandas para la etapa vital, el ser estudiante universitario, obliga a ser cuestionador, al mismo tiempo que evitar conflictos gratuitos con las directivas docentes, es decir, a ubicarse en un contexto de jerarquías de autoridad sin negar completamente la individualidad o la libertad de cuestionamiento. Así, como teoría implícita, esta modalidad del discurso permite la adaptación,

incluyendo la asimilación de que hay una realidad docente, al tiempo que la acomodación, al tratamiento específico de una situación de aula con demandas de respuesta al estudiante, en términos piagetianos. Los mecanismos de suavización en el lenguaje, permiten ubicar al individuo en un entorno social ajustándose a las circunstancias y le proveen de la automatización de patrones de respuesta como esta teoría implícita. Como dato añadido, señalo que esta categoría fue la modalidad menos frecuente de respuestas.

#### 5.3.2.3 Sub-categorías de “Evasión”.

Los ejercicios académicos: espacios determinados para contestar, matrices organizadas para pensar, parecen provocar la posibilidad de evasión y la solución aprendida como estudiante es la de presentar la imagen académica, más difícil de ser rechazada por el docente. A pesar de que la expresión subjetiva fue señalada en el ejercicio como la deseada y del anuncio previo de que se calificaría dicha reflexión, muchos alumnos utilizaron la evasión en su respuesta. Que su respuesta fuera subjetiva era lo que hacía correcto el ejercicio. Hay una necesidad de ocultarse y de rechazar la "organización" docente visualizada en el ejercicio preparado. La evasión, como nodo, indica la ausencia de reflexión sobre los aspectos personales que fueron los solicitados, que se desvía hacia temas colindantes o temas ajenos, o formas excesivamente amplias que evitan entrar en contacto con el ejercicio específico solicitado, como muestra la siguiente estudiante:

Josefina: “La solución pronta de determinado problema”.<sup>19</sup>

Josefina evade responder al cuestionamiento sobre sus rasgos personales, cuyo expresión implicaría la utilización de verbos conjugados en la primera persona del singular, por ejemplo “soy”, “tengo estas características”, y utiliza una frase de carácter universal –con el artículo definido singular femenino- para rodear expresar la reflexión sobre sí misma. En las anotaciones se encuentra el señalamiento de “rodeo teórico” porque es como si definiera en abstracto el tema “inteligencia”, eludiendo la relación de dicho tema consigo misma y el impacto posible en un futuro empleo de sus características intelectuales. Cuando hay evasiones, en ocasiones, hay un sentimiento de oposición, de rechazo velado, hacia la autoridad docente, el orden social, de lo que representa la maestra. Este nodo fue el más abundante, seguido de cerca por el nodo afirmación.

5.3.2.3.1 Rodeos. Al aparecer revestido con otro tema cercano o colindante con alguna parte de lo mencionado en las instrucciones los alumnos tratan de evitar mostrarse a la maestra y reflexionar sobre sí mismos. Es posible que en la vida se haya aprendido que la esfera personal debe ser dejada fuera del contexto escolar y estas solicitudes pueden vivirse como una intromisión directa de la maestra en áreas que no le competen. La alumna expresa lo siguiente:

---

<sup>19</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 1, III. Instrucciones: ¿cómo podrán influir los siguientes aspectos en tu futuro laboral (para seleccionar un tipo de empleo o adaptarte satisfactoriamente a él)? (pp. 40 a 45).”

#### INTELIGENCIA Y FUTURO OCUPACIONAL

**Anotaciones marginales:** “Rodeo teórico”.

**Nodo:** “Rodeo”.

*Victoria:* “Mi manera de comportarme y actuar con la gente ha sido influenciada por las diferentes situaciones que he vivido con la sociedad”.<sup>20</sup>

Ante la demanda de expresar lo que ha influido del exterior en su desarrollo emocional, Victoria elude reflexionar sobre sí misma utilizando frases vagas y generales con lo que evita señalar sus propias vivencias. Así, deja en la frase general “manera de comportarse y actuar con la gente” la elusión que hace de relatar especificidades personales. Después, expresa una frase generalizante y vaga “las diferentes situaciones” que rodean concretar sus experiencias para finalizar con un contexto genérico “la sociedad” que no aclara contextos personales.

De esta manera, ella en apariencia contesta pero rodeando la pregunta y completa el espacio para escribir con frases que re-huyen hablar de su emocionalidad, su vida, el contexto que la influyó. El alumno se puede ver invadido en su intimidad con estas preguntas “personales” y siente que el maestro, como un adulto o un extraño, no tiene derecho a esperar real respuesta, puede esperar entonces una simulación o dar la apariencia de algo que no existe. La simulación consiste en dar una presencia de algo que no está presente, en este caso la reflexión solicitada. La legitimidad del docente está profundamente cuestionada en estas subcategorías que

---

<sup>20</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

#### INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL”

**Anotaciones marginales:** “Relata situación generalizante vivida y vaga sin expresar rasgos e influencias concretas. Rodeo.”

**Nodo:** “Rodeo”



procuran, por diferentes medios, responder al requerimiento de la instrucción y se vuelca en un rodeo que evita enfrentar al docente.

5.3.2.3.2 Parafrasear. Otro tipo de evasiones localizadas inductivamente consistió en la utilización de la paráfrasis que consiste en “decir lo mismo con otras palabras”, en esta indagación los estudiantes evadieron parafraseando el texto de la maestra y eludiendo, de esta manera, la auto-reflexión.

*Evangelina:* “Las ocasiones en que he prejuizado a alguien por lo que pienso socialmente de él”.<sup>21</sup>

En el extracto ilustrativo del proyecto, la estudiante utiliza sustituciones de palabras para decir lo mismo que se le preguntó: se pedía relatar una experiencia de atribución social y ella señala “las ocasiones” para referirse a la experiencia ausente solicitada, dice “he prejuizado a alguien” para sustituir el concepto de atribución social. El resto de la frase es redundante sobre el prejuicio. Así repite lo mismo pedido, pero no responde a lo solicitado. Aparentemente sigue las instrucciones puesto que efectivamente escribe algo, cuida así la forma “académica” de responder cuando el maestro pregunta pero evita responder a lo pedido. De nuevo es una forma de simulación que aparenta responder pero que no lo hace. La respuesta tiene oportunidad de ser aceptada en cuanto a que reviste una forma académica, en este caso, la paráfrasis, la que muchos ejercicios de

---

<sup>21</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Instrucciones: Recuerda y cita alguna ocasión en que hayas experimentado la atribución social (IV, 1, II, p. 29)”.

**Anotaciones marginales:** “Aparenta contestar pero generaliza diciendo o parafraseando el pre-juicio a manera de seudo-ejemplo.”

**Nodo:** “Parafrasear”

aprendizaje escolar suelen incluir, pero se evade la autoridad docente que pide expresar su subjetividad.

La alumna permite entrever la comprensión del enunciado de la pregunta o indicación docente, utilizando cuasi-definiciones o generalizaciones teóricas, que hacen la nueva frase similar a lo que el maestro indicó y que ejercitan la paráfrasis pero no la reflexión. Por ejemplo:

*Joel:* “La sociedad es prácticamente donde nos formamos y aprendemos según el medio donde nos desarrollamos”.<sup>22</sup>

Así, Joel define partes de los enunciados utilizados en las instrucciones. Inicia la intervención definiendo a “la sociedad” para parafrasear “desarrollo social” del texto instructivo, luego expresa a lo que corresponde “nos formamos y aprendemos” que es lo que en las instrucciones aparece como el concepto de ser influido de manera externa, y finaliza parafraseando “según el medio” o lo externo expresado en las instrucciones.

El parafraseo implica el contestar como si se hubiera preguntado ¿qué es “x”? para no relatar los eventos personales. Este nodo es muy cercano a la siguiente clasificación y no hay ruptura teórica entre estos dos salvo la diferenciación establecida en las anotaciones marginales como fuente del

---

<sup>22</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO SOCIAL”.

**Anotaciones marginales:** “Evade con una frase generalizante, como resumen de lo que es la influencia ambiental, como parafraseo.”

**Nodo:** “Parafrasear”.

rastreo realizado con NVivo, artificio para poder organizar los datos con categorías adaptadas a los mecanismos del software.

5.3.2.3.3 Sinónimos. Los estudiantes utilizan palabras como sinónimos o seudo-sinónimos de lo expresado por la docente en los requerimientos escritos del ejercicio.

*Maricela:* “La manera en como tomo las cosas. El carácter.”<sup>23</sup>

Mientras la maestra ha preguntado sobre las influencias internas en el desarrollo emocional pidiendo que los estudiantes reflexionen sobre ellas, Maricela evita responder utilizando sinónimos o expresiones sinónimas que remiten al texto original de la maestra utilizando el espacio de respuesta destinado a su reflexión personal para re-expresar lo que la maestra demanda. Usa “el carácter” para referir al original “desarrollo emocional” y, de nuevo, “la manera en como tomo las cosas” para referirse a la manera interna o influencia interna sobre la que se le pide expresar su subjetividad. Hay ausencias de referencia a características personales específicas, a su emocionalidad particular, el evitamiento se da a un nivel sinonímico, cuasi-teórico muy relacionado con la sub-categoría anterior del parafraseo, con la utilización de palabras de uso intercambiable tal como los sinónimos. De esa manera se escapa de la instrucción docente hacia un rumbo creado por ella.

---

<sup>23</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL”.

**Anotaciones marginales:** “Evade parafraseando o utilizando sinónimos sin especificar.”  
**Nodo:** “Sinónimos”.

Aunque “carácter” y “desarrollo emocional” no son estrictamente sinónimos, la alumna utiliza una sustitución de uno por otro con lo que observamos que los considera sinónimos. Las evasiones rondan en señalar cuasi-definiciones o la presencia de sinónimos que traducirían a un lenguaje “más académico” la cuestión, para aparentar responder al mismo tiempo que se ocultan en ese lenguaje, se ocultan de la mirada del exterior, de la maestra. En ocasiones es escueta a manera de saber repetitivo como el caso citado de Maricela.

5.3.2.3.4 Clasificaciones Teóricas. El saber académico que puede observarse en definiciones es la preferencia de algunos estudiantes para evadir u ocultar los aspectos personales que se pide sean expresados. A veces aparece como listados de conceptos que estarían incluidos en aquél sobre el cual se le pide reflexionar.

*Adelaida:* “Extrovertido o introvertido, los genes tienen una parte de la explicación del porque somos de esta manera”.<sup>24</sup>

Aquí Adelaida expresa la clasificación teórica “extrovertido-introvertido” que ella hace corresponder y reducir con ello al desarrollo social sobre el cual le es demandada la reflexión. Esta clasificación teórica oculta la ausencia de citas personales en donde, por lo menos, podía haberse ubicado personalmente en alguna de las dos características. Luego continúa

---

<sup>24</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO SOCIAL”.

**Anotaciones marginales:** “Incluso clasifica.”

**Nodo:** “Clasificaciones teóricas”.

en un tono teórico diciendo la participación que tienen “los genes” en la formación de la persona.

Todo lo anterior se sitúa como un discurso académico y utiliza el espacio dedicado, según el ejercicio escolar, a la reflexión personal. La imagen que se intenta transmitir es la que tiene alta probabilidad de ser aceptada al mismo tiempo que se cuida del riesgo de exponerse en su individualidad. La sociedad de la apariencia enseña que hay que cuidar la imagen con la que los individuos se presentan pues la imagen es fundamental en la sociedad.

Así, la propia individualidad se vive como una esfera que debe ser protegida del exterior y sólo mostrar la que tiene probabilidad de ser aceptada. Como un discurso académico –clasificar teóricamente, utilizar conceptos- es propiamente coincidente con el discurso escolar, dicho discurso se utiliza para protegerse de las intromisiones docentes en la esfera personal. La escuela no ha valorado suficientemente la personalización necesaria del conocimiento para un aprendizaje significativo y a los estudiantes les parece imprudente lanzarse a tales terrenos a pesar de la – que pueden juzgar- aparente provocación docente con las preguntas formuladas.

5.3.2.3.5 Respuesta Corta y Respuesta Breve. Sólo por motivos del análisis en las anotaciones las respuestas mínimas de los estudiantes se clasificaron en dos sub-categorías puesto que realicé dicho rastreo a partir de las anotaciones marginales, no hay diferencia teórica entre ellas, sólo empírica en el tratamiento inductivo de los datos. Muchas respuestas se

esconden siendo breves y escuetas, vagas o generales. Estas respuestas procuran no proveer la información solicitada, es decir, muestran algo que no corresponde o corresponde de manera mínima a lo solicitado.

*Lorenzo:* “Modo de vestir, adornarse, moverse, hablar”.<sup>25</sup>

Lorenzo evade señalar qué o quiénes le influyeron en su desarrollo físico reduciendo el desarrollo físico a la apariencia y comportamiento físicos. Los verbos utilizados se refieren a dichos comportamientos y aparecen como un listado. Los listados y las respuestas breves parecen relacionarse con la costumbre escolar de "dar la respuesta" o mostrar el producto, más que el proceso. El proceso de reflexión queda oculto, y sólo se muestra un output. El resultado mostrado toma la forma de una lista, incluso una lista con componentes uniformes –todos verbos en infinitivo-.

Con lo anterior se muestra una apariencia escolar a manera de pregunta-respuesta aunque no corresponda a lo demandado. Incluso la despersonalización es mostrada en los verbos “adornarse”, “moverse”, que se refieren a acciones auto-referidas pero en un tono generalizante, no personal, como sería “adornarme” o “moverme”. Así el listado y la respuesta breve sirven al ocultamiento de la esfera íntima que se ve amenazada con intromisiones del exterior.

---

<sup>25</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO FÍSICO”.

**Anotaciones marginales:** “No dice cuál es la influencia externa, de dónde viene, sólo los rasgos de apariencia afectados, a manera de lista, con brevedad.”

**Nodo:** “Respuesta breve”.

Nelly: “Herencia genética. Como interactuamos”.<sup>26</sup>

Nelly contesta con 4 palabras, las primeras dos se refieren a conceptos propios de la disciplina y las restantes a un parafraseo de lo que considera es el desarrollo físico. El alumno puede utilizar enunciados generalizantes, incluso con cuantificadores universales "el ser humano" (todos o nosotros implícitos en la conjugación de primera persona del plural), para evadir hablar de sí mismo e individualizarse, externalizar, y de esta manera aparentar resolver satisfactoriamente las peticiones docentes.

En otra intervención de la misma alumna, ella reduce, al mínimo, a una palabra “lenguaje” la respuesta a las influencias internas en su desarrollo cognoscitivo.

Nelly: “Lenguaje”.<sup>27</sup>

En esta expresión mínima ella utiliza la respuesta breve, la reducción a un concepto subordinado del desarrollo cognoscitivo, un “sinónimo”, utilizando el mínimo posible de responder que pudiera tener algún sentido

---

<sup>26</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO FÍSICO”.

**Anotaciones marginales:** “Rodeo teórico, respuestas breves.”

**Nodo:** “Respuesta breve”.

<sup>27</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO COGNOSCITIVO”.

**Anotaciones marginales:** “Respuesta breve de una sola palabra.”

**Nodo:** “Respuesta breve”.

por estar conectado con los procesos cognoscitivos sobre los que se le demanda reflexionar, aunque evita, así, teorizando, concretar sus influencias especiales.

Estas respuestas se asemejan a los cuestionarios memorísticos que descomponen enunciados en dos partes, una de las cuales se torna la pregunta y la otra la respuesta. Lo subyacente consiste en una pregunta cercana a “¿qué es el desarrollo cognoscitivo?” y la respuesta corta al cuestionario basado en la repetición memorística propia del aprendizaje repetitivo de la perspectiva ausubeliana. Como que mientras más breve la respuesta, parece más escolar.

5.3.2.3.6 Conclusiones sobre la Evasión. Estas subcategorías han mostrado cómo los alumnos, por alguna razón evitan contestar lo solicitado en los ejercicios. Así rodean, teorizan, clasifican y responden breve y mínimamente para evitar contestar. Las razones de dichas elusiones se ubican en torno al ocultamiento de la subjetividad, al uso de teorías implícitas que permiten actuar en función de una demanda, utilizando de manera económica saberes aprendidos previamente: saber mostrar partes conectadas que darían la apariencia de efectuar las acciones demandadas pero sin mostrar la subjetividad, evitando la auto-reflexión o su exposición ante los otros por falta de valoración de esta actividad como pertinente al aprendizaje escolar. Saberes aprendidos en múltiples ocasiones en donde los formatos de interacción han sugerido formas de actuar aceptadas socialmente en determinados contextos como el de la escuela. La teoría



implícita incluye formas de evasión de la auto-reflexión y especialmente de mostrar dicha auto-reflexión a los demás.

Una situación interpretada como evasión fue la referida a las faltas de asistencia a las sesiones en donde se realizaron los ejercicios. El apéndice B contiene la relación de ejercicios por alumno y la asistencia a ellos. El no asistir a las sesiones suele mostrar la contradicción entre “querer estudiar” y “no querer aceptar las reglas para poder estudiar”. Es posible interpretarla como una resistencia pasiva, donde, sin dejar la Universidad, algunos alumnos suelen caracterizar su dinámica por una serie de ausencias en determinados momentos del proceso.

Una situación diferente consiste en haber dejado una o dos preguntas sin contestar nada. Fueron 13 alumnos a quienes no les preocupó dejar incompleto el ejercicio escrito. Es interesante cómo esta forma de resistencia pasiva muestra una aceptación del ejercicio hasta cierto punto, hasta el punto en que se puede plantear una oposición velada –resistencia pasiva- a las instrucciones docentes.

Una situación similar, evasiva, consiste en la copia. A pesar de que no había respuestas únicas que calificar y que las instrucciones e insistencias sobre los ejercicios eran plantear una reflexión personal, grupos de alumnos presentaron exactamente la misma respuesta en algunos ejercicios, en parte de algunos de ellos, o en todos los ejercicios de un mismo conjunto de ejercicios.

No todos los alumnos copian: de 61 alumnos, 15 copiaron en alguna o algunas ocasiones y corresponden a sub-grupos definidos en los que los

mismos alumnos se copian entre sí. Lo que más destaca es cómo podrían creer que tal situación es indetectable –puesto que se refiere a asuntos personales, individuales- y lo posible es que piensen que la maestra no va a revisar de esa manera las respuestas, o tal vez piensen que ni siquiera las va a leer y que sólo es importante “hacer como si contestaran”, llenando los espacios en blanco, puesto que en el fondo está un supuesto de que el ejercicio no es importante por su carácter “personal”, o bien, que sirva sólo para llenar un tiempo determinado de la clase. Lo anterior trae a colación la teoría implícita manejada de que lo “personal” no es académico, de que el maestro finge cuando pretende enseñar o que se aprenda a través de dicha personalización y entonces lo que debe hacerse en la escuela para aprender se desprende del supuesto de que debe ser “impersonal”.

#### 5.3.2.4 Sub-categorías de “Negación”.

Las intervenciones clasificadas en este nodo se refieren a negaciones concretas de las premisas con las que las instrucciones docentes expresaron los requerimientos hacia los alumnos. El alumno, de esta manera, discute abiertamente la legitimidad de los presupuestos docentes, en las ideas expresadas. Inductivamente, el análisis me llevó a observar dos formas básicas de esta negación explícita: una más nítida, directa y otra más suavizada, más cautelosa. En todos los casos aparecen las partículas del lenguaje que niegan, subyacentemente el enunciado de la maestra, tales como “no”, “nunca”, “ni”, incluidas en ideas que se oponen al discurso docente. Así, podemos analizar el siguiente extracto:

*Herlinda:* “Mujer. No por ser mujer elegí esta carrera, sino fue porque me gusta y quiero ejercerla de la mejor manera posible, con conocimientos.”<sup>28</sup>

La estudiante contesta la primera parte definiéndose en su género y en la segunda niega la premisa de la maestra –elección influida por el género- y argumenta su negación aludiendo a razones de preferencia y de intención, de subjetividad y de control racional sobre la elección para finalizar estableciendo modalidades deseables de un ejercicio profesional futuro gobernado por su voluntad. Es importante señalar que en el curso se precisa la diferencia entre sexo y género y se asume que el género está construido culturalmente por lo que está sometido a las influencias continuas del entorno social. De alguna manera, todas estas ideas no están asimiladas por la alumna, y hay entonces un obstáculo para adquirir dichas ideas. A nivel argumentativo Herlinda sostiene que es mayor la influencia de sus preferencias, de sus gustos personales y de su voluntad en las elecciones que realiza, que la influencia que la cultura ejerce sobre aquéllas tanto como sobre el género, idea sostenida en el curso.

Es posible que la misma condición femenina, como género, facilite la oposición a ideas que podrían identificarse como emanadas de una ideología que privilegia al género masculino. A mitad del camino entre

---

<sup>28</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad, II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 40 a 45 del texto, completa el siguiente cuadro anotando algunos aspectos personales que te definan y que hayan influido en tu elección profesional:

#### GÉNERO Y ELECCIÓN PROFESIONAL”

**Anotaciones marginales:** “Definición tradicional: mujer. Negación de la influencia del género que justifica por un “gusto” ¿de dónde vendría? y por “voluntad” y motivación de logro del ejercicio de su carrera.”

**Nodo:** “Negar”.

someterse a dicha ideología y reconocer las influencias del género en quiénes somos, se encuentra una oposición que pasa por negar toda premisa que asuma desigualdades entre los sexos. Pudiera considerarse como un “error sistemático” (Piaget ) como parte de un proceso en que finalmente se alcanza la meta correcta y forma parte del desarrollo, durante la asimilación de ideas que plantean un conflicto cognitivo a nivel personal y fuertemente influidas por la sensibilidad con la que se viven dichas ideas dadas las condiciones de dificultad que vivimos las mujeres para lograr un lugar en sociedades con marcadas desigualdades de género.

5.3.2.4.1 Negar. Entre las respuestas explícitas, encontré respuestas radicales que no utilizaron argumentaciones posteriores para justificar sus oposiciones al mandato docente:

*Argelia:* “Soy muy impulsiva. No influyo en nada en mi elección”.<sup>29</sup>

Las partículas de la negación explícita están subrayadas. Argelia se autodefine reduciendo sus características a una: “impulsiva” y a continuación se opone, sin más argumentación, a la premisa docente, de una manera radical, señalando que no hay influencia, y no la hay en ningún atisbo de la elección profesional.

---

<sup>29</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad, II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 40 a 45 del texto, completa el siguiente cuadro anotando algunos aspectos personales que te definan y que hayan influido en tu elección profesional;

#### TEMPERAMENTO Y ELECCIÓN PROFESIONAL”

**Anotaciones marginales:** “Define una característica personal pero niega la influencia en su elección.”

**Nodo:** “Negar”.

La autoridad docente, o en general, la autoridad, el orden social, están traducidas para los alumnos, en las instrucciones de los ejercicios contra las cuales tratan de reaccionar en ocasiones, hablando o expresando su relación cómoda o incómoda con el orden social. En el caso de la negación radical, hay mucha incomodidad con lo que representa la autoridad traducida en las órdenes docentes. Hay un conflicto de fondo, que se traduce en una oposición a las premisas de la autoridad docente.

5.3.2.4.2 Suavizar. Una forma de negación más velada, más cuidadosa en su enfrentamiento al orden social, consiste en suavizar, por medio del discurso específico, la oposición, de tal manera que se utilizan palabras que introducen suavemente o moderan la negación.

*Delia:* “Yo, que sepa no tengo ni una emoción o sentimientos por herencia”.<sup>30</sup>

Aunque Delia no argumenta con ideas que justifiquen su oposición a los supuestos de la pregunta, “detiene” algo el impacto de una negativa radical. Así introduce con un pronombre “yo” y luego con un “que sepa”, su negación. Después utiliza la partícula “no” para oponerse y para terminar de establecer su oposición utiliza la partícula “ni” que establece la completud de su negativa. Es la forma en que introduce su discurso la que marca su

---

<sup>30</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL”.

**Anotaciones marginales:** “Anula la posibilidad, aunque suavizando con un “que sepa”, pero usando dos veces la negación, la posibilidad de influencia. Tal vez el temor es a heredar algo.”

**Nodo:** “Suavizar”.

negativa como suave o como una semi-argumentación o cuasi-disculpa por oponerse a lo dado por supuesto en el ejercicio.

El enfrentamiento con el docente es algo que podría traer problemas en el contexto escolar a los estudiantes: es la idea presente para suavizar. El escenario áulico reproduce el escenario social en donde hemos aprendido a ubicar los privilegios de la autoridad. Si bien la autoridad del maestro es imaginaria y temporal, su representación imaginaria traduce a la persona del docente como un representante del orden social.

5.3.2.4.3 Conclusiones sobre la Negación. En el transcurso de la formación de nuestra personalidad y de la constitución de aprendizajes previos la autoridad es un punto de referencia para diferentes comportamientos: su aprobación, la oposición a ella, la necesidad de su aceptación, de su protección. Entonces, las teorías implícitas que concentran dichos aprendizajes respecto a cómo oponerse a la autoridad, utilizan formas del discurso para indicar su oposición. Desde la forma que expresa una individualidad que se quiere distinguir de la prerrogativa docente a interrogar hasta, la individualidad que se distingue pero con precaución de no enfrentar inadecuadamente el orden establecido.

#### 5.3.2.5 Conclusiones sobre las Categorías.

A lo largo de la exposición anterior se mostraron, las características de los discursos agrupados bajo los cuatro rubros. En la figura 23 de la página 211, se muestra una representación de la conclusión a que llegué sobre la naturaleza del análisis que los datos obligaron a establecer. Fue más claro elaborar consideraciones cuando las respuestas fueron más explícitas, tales

como las incluidas en los nodos Negación y Duda, y más laborioso de encontrar en la superficie del discurso las variedades y modalidades que las respuestas presentaron, como en los nodos de Afirmación y Evasión. Sin embargo, en todos los casos fue realizado un rastreo más allá de la superficie sobre las ideas que sostenían dichos discursos que se encuentran en la estructura profunda de lo dicho por los estudiantes. Esta tarea me permite ubicar este trabajo, como ya ha sido señalado como un análisis del discurso.

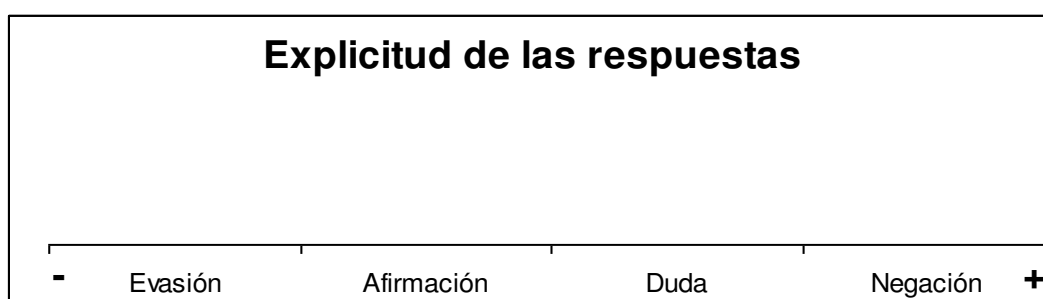


Figura 23. Explicitud de las respuestas.

En la Figura 24, de la página 212, podemos observar cómo las categorías que revisten mayor explicitud fueron las menos frecuentes, la negación y la duda forman un total de 90 respuestas escritas, mientras que los nodos que se presentan mayor implicitud, suman un total de 1113 respuestas. El nodo con mayor totalidad de respuestas fue el de Evasión, con 604 respuestas de un total de 1203 respuestas escritas analizadas y codificadas. Este tipo de resultado lleva a pensar en la importancia de la función implícita en las formas de adaptación al ambiente escolar por medio del discurso, es decir, por la utilización concreta del lenguaje. De esta manera, la siguiente categoría remite a un análisis más de los datos pero

visto ahora desde la perspectiva de algunas características lingüísticas que sobresalieron en el trabajo inductivo sobre los datos.

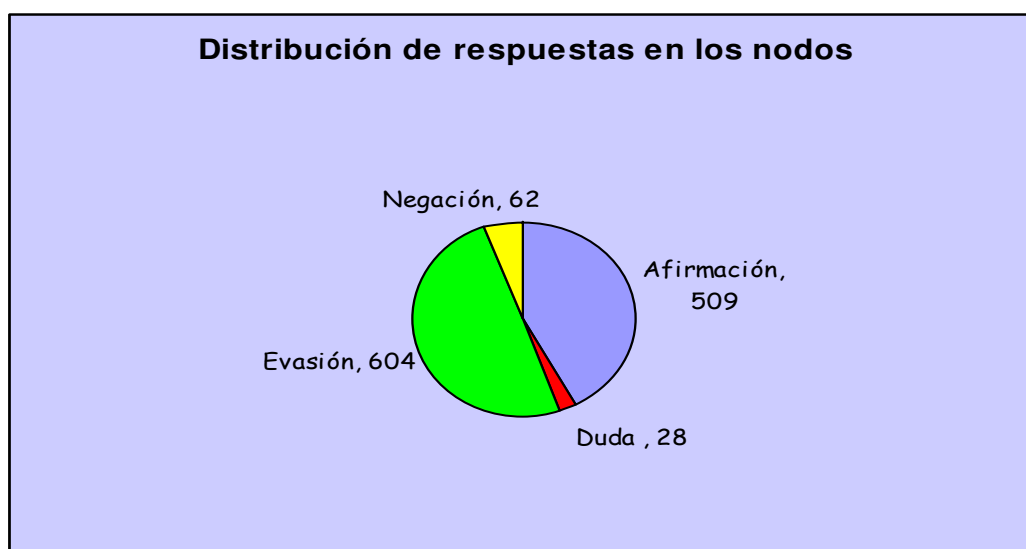


Figura 24. Distribución de respuestas en los nodos

#### 5.3.2.6 Consideraciones sobre el Discurso.

Durante la lectura, codificación y análisis de lo escrito por los estudiantes, destacaron algunas ideas y formas de utilización que estuvieron presentes en el transcurso de sus producciones. En este apartado analizo la transmisión de una postura general a través de la elaboración de los meta-textos llamados macro-proposiciones y la utilización de diferentes formas pronominales con diferente frecuencia en su utilización.

5.3.2.6.1 Macro-proposición. Cuando se trabaja la dimensión pragmática de los discursos producidos se localiza –por medio de la construcción de un meta-texto llamado macroproposicion, la adecuación convencional de las intervenciones dado el contexto, en este caso, el escolar. Siguiendo dicha línea, re-leí las producciones de cada estudiante y



elaboré una frase que correspondería a la postura mostrada en todo el desempeño escrito y oral, construyendo así la macroproposición de cada sujeto. Encontré tres posiciones:

- Postura evasiva presente de manera continua.

*Elda:* “Evado siempre que puedo. No me gusta expresarme personalmente ante la autoridad docente”.

- Postura relativamente evasiva, dependiendo del ejercicio:

*Argelia:* “Evado contestar personalmente cuando puedo. Me justifico con máximas”.

- Postura afirmativa presente de manera continua

*Gregorio:* “No tengo problemas con la autoridad docente. Puedo mostrar mi subjetividad”.

La mayoría de las respuestas se ubicaron en la postura moderada o relativamente evasiva, puesto que la respuesta dependía del ejercicio, tanto las respuestas al examen oral como el escrito sobre el proyecto de vida, moderaban el conjunto, muy frecuente, de las evasiones. En segundo lugar, se localizan pocas respuestas en la postura continuamente evasiva, en donde difícilmente se encuentran concesiones a la autoridad de los ejercicios. Finalmente, de manera escasa, existieron algunos alumnos cuya macro-proposición no cuestionaba la legitimidad del ejercicio escolar, lo resolvía y mostraba su auto-reflexión.

Al preocuparme por las macro-proposiciones me trataba de dar respuesta a la pregunta ¿qué hacen los alumnos cuando contestan? Ya que

aquéllas definen el sentido y fin general del texto, corresponden a los macro-actos de habla: “tiene las funciones conversacionales, interaccionales y cognoscitivas. Primero, organiza y reduce los respectivos actos de habla individuales del texto. Segundo, hace posible que el hablante haga un plan global pragmático para su discurso que determinará el tipo de actos de habla global que decida realizar. Y tercero, el oyente comprende pronto, a través de las actitudes preparatorias del hablante, cuál acto de habla global se está realizando” (Van Dijk, 1997, p. 76).

La pertinencia de las macro-proposiciones para el fenómeno investigado de las teorías implícitas consiste en que éstas suelen funcionar para determinados fines, se utilizan en casos tipos o marcos<sup>31</sup> específicos. El criterio más general encontrado a través de las macro-proposiciones es la decisión implícita inicial del estudiante al responder del sentido general o de la manera general en que va a resolver la situación-problema. Inicialmente está presente un planteo de asumirse a la posición jurídica reconocida del discurso docente y de la tarea escolar (Afirmación), o de resistirse más o menos conscientemente (Duda y Evasión) a ello y por último, de cuestionar dicha legitimidad (Negación). Una vez asumida una postura general, los discursos producidos se van generando en ese sentido global, es el principio que rige la manera, en general, de responder a los cuestionamientos docentes y allí están presentes las teorías implícitas como conocimientos

---

<sup>31</sup> "Marco: conjunto de proposiciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación más o menos autónoma (actividad, transcurso de sucesos, estado). Permiten ordenar hechos según líneas como causa-consecuencia, general-particular o todo-parte. (Van Dijk, 1997, p. 157) y "Contiene suposiciones que luego no son expresadas al utilizar dicho marco". (Van Dijk, 1997, p. 235-236).

resumidos de los marcos, las acciones pertinentes y los discursos adecuados.

5.3.2.6.2 Primera Persona. Sostengo que a los alumnos se les dificulta la personalización del conocimiento aún cuando sea guiada puesto que la escuela ha enfatizado más en la des-personalización de lo aprendido como valoración positiva del aprendizaje. Bajo esta condición no es raro encontrar que los discursos, en su mayoría, estén en tono despersonalizado, abstracto, general, teórico, vago. Sin embargo, algunos alumnos utilizaron la primera persona como forma pronominal al dar sus respuestas, apuntando a una mayor personalización. El pronombre en singular es sumamente escaso, es más frecuente encontrar referencias a un “nosotros” en el cual se subsume el respondiente.

*Hilda:* “las emociones son estados que se dan en las personas cuando recibimos una influencia del medio ambiente del exterior o de otras personas nos pueden ayudar a bueno pueden ayudar a que otras personas nos conozcan reconociendo las funciones y también pueden alertarnos para por decir si tenemos nosotros una experiencia nos pueden alertar para no volver a caer (inaudible)...”<sup>32</sup>

La estudiante fluctúa, en un principio, entre despersonalizar su discurso y personalizarlo parcialmente con las conjugaciones y formas pronominales de primera persona del plural. Así “las personas” es impersonal, no referido a la individualidad, mientras que las conjugaciones “nos pueden ayudar”, “nos conozcan”, “tenemos”, “alertarnos”, “nos pueden alertar” se remiten a

---

<sup>32</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Selecciona una tarjeta, al azar y explica el concepto”. **Anotaciones marginales:** “Utiliza “las personas” y luego las conjugaciones en primera persona del plural, hay parafraseos libres, utiliza “la persona”. **Nodo:** “Primera persona”.

un conglomerado del cual tácitamente ella forma parte. Fluctúa y corrige una personalización “nos pueden ayudar” por “pueden ayudar”, dando la indicación de la corrección que siente con una mayor despersonalización. Una de las características del discurso oral es su capacidad auto-correctiva. Durante el desarrollo del habla, el hablante, expresa frases, las corrige, las completa. Hilda trata de re-dirigir su discurso hacia una despersonalización mayor aunque continúa personalizando parcialmente con las conjugaciones siguientes del “nosotros”.

*Florencia:* “Un ejemplo sería si estas llenita, puedo hacer una dieta para adelgazar y eso significa que estoy cambiando mi aspecto físico, también puedo hacer ejercicio e ir marcando los músculos.”<sup>33</sup>

En ese extracto, Florencia inicia con la segunda persona del singular, para inmediatamente cambiar hacia una personalización del tema del desarrollo físico en primera persona del singular. Los verbos “puedo hacer”, “estoy cambiando”, “puedo hacer” de nuevo, remiten a su persona específica. La reflexión es hipotética puesto que inicia con el condicional “si” y con los consecuentes pero ya personalizados aunque en teoría, en suposición, en un mundo posible. Los alumnos utilizan muy escasamente esta auto-referencia de la primera persona del singular en sus discursos, la personalización marcada por estas formas pronominales es escasa, y la

---

<sup>33</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

#### INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO FÍSICO”.

**Anotaciones marginales:** “Pone un ejemplo en segunda persona luego se refiere a la primera persona singular en teoría, hipotéticamente.”

**Nodo:** “Primera persona”.

personalización de la forma pronominal plural es mayor pero menos frecuente que la utilización de la segunda persona. Las formas pronominales son utilizadas frecuentemente para proveer ejemplos hipotéticos más que situaciones realmente personales.

5.3.2.6.3 Segunda Persona. En esta subcategoría se puede observar más claramente la des-personalización y cómo la utilización de la segunda persona apoya ese proceso. En lugar de referirse al caso personal subjetivo, la segunda persona pronominal ayuda a situar en un plano distante, fuera del individuo, la situación relatada. Es muy frecuente la utilización de la segunda persona del singular pronominal y sus conjugaciones en los escritos que funcionan como una especie de consejo al “Otro”, como una relación imaginaria y, al mismo tiempo, como una semi-teorización, una abstracción en medio de un camino desde la individuación concreta hasta la abstracción completa o plano teórico.

*Agustín:* “Ayuda para poder desarrollarte mas ampliamente en un empleo o para poder desarrollar mas habilidades. Esto ayuda tambien a autorrealizarte en el aspecto laboral”.<sup>34</sup>

En el discurso de Agustín podemos encontrar un tono de consejo, como dirigiéndose al otro. El Otro es imaginario. Si fuera la persona de la

---

<sup>34</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción:** “Unidad III, Actividad 1, III. Instrucciones: ¿cómo podrán influir los siguientes aspectos en tu futuro laboral (para seleccionar un tipo de empleo o adaptarte satisfactoriamente a él)? (pp. 40 a 45). ”

#### INTELIGENCIA Y FUTURO OCUPACIONAL”

**Anotaciones marginales:** “Evade porque no contesta en relación a su persona, lo hace de una manera impersonal con el uso de la segunda persona. Aparentemente concede ayuda de la inteligencia para el empleo e incluso para su persona y su autorrealización.”.

**Nodo:** “Segunda persona”.

maestra Agustín se dirigiría a ella con un Usted, que es la forma en que los alumnos suelen utilizar para hablarle. Así el Otro, consiste en sacar de su individualidad hacia fuera, en un otro imaginario, parte de sí, facilitando o creando una condición para poder expresar la idea, para poder hablarla o hablarle. Al parecer esta forma de des-personalización del discurso protege de referirse a sí mismo cuando se expresa, es un re-vestimiento de la persona, en un ser semi-abstracto (parte de sí, pero un “no yo”), que sirve a evitar exponerse ante los ojos del exterior e incluso ante la propia vista.

Parece que al utilizar la segunda persona, estaría hablando la conciencia moral o el superyo a la misma persona que lo expresa. Aunque se identifica como una parte de la persona, el situarla en la segunda persona es como si fuera "la voz de la sociedad". Escribir sirve para hablar consigo mismo. ¿no queremos hablar con nosotros mismos? o ¿no queremos un testigo de esa charla? Este cuestionamiento señala también la dificultad de personalización del conocimiento, de los procesos de aprendizaje que parecen alejados de la persona, o mientras más alejados “más escolares”, o sea, más adecuados, cumpliendo mejor con la función pragmática en el contexto específico del aula y del ejercicio escolar.

Aquí es importante citar cómo define Van Dijk dichas condiciones pragmáticas: son funciones (preparatorias [suposiciones], componentes o consecuencias; de voluntariedad; de sinceridad; de credibilidad; de reconocimiento; bueno o malo según una norma social [pasada, evaluación]; grado de certeza, status, posición, poder [autoridad]. (Van Dijk, 1993, p. 284-286). Estas suposiciones previas nos remiten a cuál es la voluntad de

mostrarse de los estudiantes y la voluntad en la mayoría de las respuestas es escasa. Así, los discursos producidos sirvieron más para cumplir con el requisito del ejercicio escolar que para la finalidad de auto-reflexión propuesta, en cerca de la mitad de los casos. Es necesario, entonces, plantear los ejercicios que supongan una personalización de otra manera, tal vez a manera de sucesivas aproximaciones. Más adelante, comentaré sobre ello.

5.3.2.6.4 Tercera Persona. La utilización de la tercera persona ubica en un contexto teórico o académico el discurso, se habla del tercero, lo que está fuera y es menos ambiguo que la utilización de la segunda o la primera persona porque claramente se dirige a dejar en un contexto abstracto, sin miramientos por ocultarlo, lo expresado.

*Eloísa:* “Estrés es como que un estado en que el organismo se siente bueno percibe en el medio ambiente situaciones que tal vez le hacen sentir incómodo y que hacen que lo obligan a que el organismo cambie eso mismo hace que se estrese que la gente se presione. La agresividad entendí que bueno una persona es agresiva porque piensa que las demás personas están contra ella y que el medio ambiente está contra él entonces su forma de comportarse con eso como respuesta es agresivo”.<sup>35</sup>

La alumna realiza un falso comienzo “es como que un...” para introducir la respuesta oral, selecciona el tema organismo y de inmediato deja fuera de sí, en un contexto teórico, el discurso. El discurso es

---

<sup>35</sup> Los subrayados son míos.

**Instrucción oral:** “Selecciona una tarjeta, al azar y explica el concepto”.

**Anotaciones marginales:** “Utilización de analogía de un organismo y luego con la palabra gente. Luego ejemplifica con “una persona”, terceras personas.”.

**Nodo:** “Tercera persona”.

impersonal pero transparente, utiliza también como sujetos “la gente”, “una persona”, “el medio ambiente”, con sus correspondientes conjugaciones en tercera persona: “cambie”, “se estrese”, “se presione”, “piensa”, “es”. La distancia es la de un discurso académico, objetivizante. El discurso continúa con auto-correcciones, en donde hace sinónimos al “organismo” con “la gente” y luego, una frase explicativa “entendí que bueno” para introducir de nuevo el discurso en tercera persona y seguir la línea del discurso escolar. Para Eloísa lo necesario de expresar cuando la maestra evalúa con un examen oral consiste en una teoría libre de personalizaciones. La escuela privilegia este uso del discurso para citar hechos, fenómenos, procesos, explicaciones, demostraciones. En esta categoría también entran despersonalizaciones en donde el sujeto es “uno”, “una”, “la persona”, “las personas”, “cada quien”. Es utilizado para seguir el tono abstracto del discurso teórico de la escuela. La teoría implícita implica que la garantía de un bien hablar en la escuela aparece como un discurso impersonal, teorizante, objetivizante. Sin embargo, es menos frecuente, en el proyecto, que la utilización de la segunda persona, tal vez, porque la segunda persona da la apariencia de personalización, que subyacía a la indicación docente de reflexionar sobre sí mismo.

5.3.2.6.5 Evasión como Macro-proposición. De los 61 alumnos sobre cuyos discursos elaboré el meta-texto de su macro-proposición, 45 sostienen como evasión el sentido más importante de su discurso. Cada macro-proposición fue elaborada a través del conteo de la frecuencia de cada nodo en los estudiantes y siempre que fuera evasión la frecuencia de aparición mayor se codificó la macro-proposición como evasiva.



La pre-eminencia de la evasión en las respuestas permite cuestionar el sentido general de participación de los estudiantes en dichas tareas escolares. Aunque pudiera parecer un acatamiento de la iniciativa docente, los alumnos dejaron salir a flote su oposición al orden a través de las modalidades de evasión analizadas. Sin embargo, este asunto no puede ser descuidado por la instrucción. Debe plantearse como un tema central para el conflicto cognitivo puesto que en la medida en que no hay personalización, en que no hay una correspondencia en la comunicación entre maestro y alumnos, la planeación y actuación docente tienen menor efecto del esperado en teoría.

### 5.3.3 Produciendo un Propio Patrón de Respuestas

Durante la elaboración de las macro-proposiciones para el discurso de cada alumno, pude observar, paulatinamente, cómo se iba creando un patrón en la mayoría de los escritos. Dicho patrón remite a la puesta en marcha de un estilo propio de responder que se va adhiriendo a una postura y que, funciona en un principio dubitativamente para los alumnos para luego utilizarlo, a manera de formato para responder.

Selecciono el documento de Esteban con sus 18 respuestas y se puede observar, al leer la primera columna de manera vertical cómo va encontrándose una forma cómoda de responder. Las otras columnas complementan el análisis, como vemos en la Tabla 8, de la página 222:

TABLA 8

PRODUCCIÓN DE UN PATRÓN PROPIO DE RESPUESTAS

<b><i>Esteban dice:</i></b>	<b>Anotaciones marginales</b>	<b>Nodo</b>
1. “Tranquilo, descriptivo, paciente Mucho, ya que el enseñar requiere de estas características”.	<u>Explícita</u> y justificando lo racional de la elección, la correspondencia entre cualidades y una buena elección.	Afirmación
2. “La uso cuando la necesito. Según mi capacidad fue mi carrera ya que esta carrera no es fácil pero tampoco difícil”.	<u>Evade</u> definirse, sólo se refiere a un "uso" cuando la necesita, como que no estuviera presente siempre. Aparentemente afirma, pero evade porque asimila la capacidad como antecedente automático de la elección, "según mi capacidad fue mi carrera", y sitúa a la carrera en un término medio de dificultad.	Evasión
3. “Masculino. En nada ha influido”.	Definición tradicional: masculino. <u>Negación</u> : en nada.	Negación
4. “Introvertido. No mucho, ya que me base en mis gustos para elegir la carrera”.	Aunque <u>suaviza</u> con "no mucho".	Negación
5. “Mucho ya que sin ciertas características la elección sería errónea”.	<u>Rodeo generalizante</u> , vago.	Evasión

TABLA 8 (Continúa)

<b><i>Esteban dice:</i></b>	<b>Anotaciones marginales</b>	<b>Nodo</b>
6. “Con ciertas aptitudes satisfechas, la forma de trabajo se hará estable”.	<u>Rodeo</u> con "ciertas aptitudes" y una máxima aplicable a futuro.	Evasión
7. “De ninguna forma”.	<u>Negación</u> rotunda.	Negación
8. “El trabajo se hace fácil si te gusta y tu personalidad cambia según te gusta o no lo que haces”.	En segunda persona y ejemplos <u>generalizantes</u> vagos.	Evasión
9. “Rasgos característicos de mis padres obtenidos por herencia”.	<u>Parafraseo teórico</u> .	Evasión
10. “Me afectan en forma de ser, en mi forma de actuar ante una situación nueva”.	Aparenta personalización, lo deja en generalidad vaga, como <u>parafraseo teórico</u> .	Evasión
11. “Nací con ciertas capacidades y mediante estas se desarrollan las demás unas más que otras”.	<u>Parafraseo teórico</u> que aparenta reflexión personal.	Evasión
12. “Pueden modificar o esconderse debido a experiencias o problemas ambientales”.	Aunque presenta ejemplo <u>generalizante</u> de probabilidad "pueden".	Evasión

TABLA 8 (Continúa)

<b><i>Esteban dice:</i></b>	<b>Anotaciones marginales</b>	<b>Nodo</b>
13. "La base es el carácter de nuestros padres la combinación de ambos".	<u>Parafraseo teórico.</u>	Evasión
14. "Nuestra familia forja nuestras emociones al darle más importancia a ciertas cosas y a otras nulificarlas".	<u>Parafraseo teórico</u> que parece personalizado con "nuestra familia".	Evasión
15. "Extrovertido o introvertido, los genes tienen una parte de la explicación del por qué somos de esta manera".	<u>Parafraseo teórico</u> , incluso con clasificación.	Evasión
16. "La primera influencia ocurre con la madre y después el padre fortalece este vínculo".	<u>Parafraseo teórico.</u>	Evasión
17. "Cuando llega a la pagada y espero más de 15 minutos parece que fuera más tiempo".	Aunque pone ejemplo de percepción del tiempo.	Evasión
18. "El querer enseñar otras formas de comunicación o expresión".	Intrínseca, aunque copia del anterior, 60.	Evasión

Como se observa en la columna de Nodos, fácilmente visualizable, Esteban inicia afirmando, luego evade, luego niega dos veces y finalmente evade en las 14 intervenciones a excepción de la correspondiente al género en donde vuelve a utilizar la negación.

El conteo en estos 18 ejercicios<sup>36</sup> deja sólo 4 clasificados en otros nodos diferentes al más frecuente de Evasión. Hay que señalar, como en un artículo anterior sostuve (Becerra, 2004b), que las respuestas sobre el género parecen especialmente conflictivas, movilizadoras de actitudes formadas y se distinguen del conjunto restante, por lo que, en esa perspectiva, no extraña que 2 de las respuestas correspondientes al género sean negaciones.

Volviendo a la tabla, en la columna de Anotaciones Marginales, dentro de las clasificadas como Evasión, Esteban utiliza 2 rodeos, 3 generalizaciones, y va identificando su estilo con una preferencia: 7 parafraseos teóricos que marcan la mayoría de las respuestas evasivas. Puedo observar que hay más mezcla de modalidad de respuestas en un

---

<sup>36</sup> Son los temas sobre los que respondió el estudiante, en el apéndice C se encuentra el formato.

1	Temperamento y elección profesional	10	Influencias externas en el desarrollo físico
2	Inteligencia y elección profesional	11	Influencias internas en el desarrollo cognoscitivo
3	Género y elección profesional	12	Influencias externas en el desarrollo cognoscitivo
4	Personalidad y elección profesional	13	Influencias internas en el desarrollo emocional
5	Temperamento y futuro ocupacional	14	Influencias externas en el desarrollo emocional
6	Inteligencia y futuro ocupacional	15	Influencias internas en el desarrollo social
7	Género y futuro ocupacional	16	Influencias externas en el desarrollo social
8	Personalidad y futuro ocupacional	17	Aplicación del concepto de atribución social
9	Influencias internas en el desarrollo físico	18	Motivaciones personales para el estudio

inicio y hacia la mitad del ejercicio Esteban alcanza una uniformidad sobre la forma de responder. De esta manera el estilo con que empezó a sentirse cómodo o adecuado para responder corresponde a Evasiones por parafraseo teórico.

De conformidad con las definiciones de teorías implícitas, la economía para responder ante situaciones prácticas implica la elección de una postura que refleja supuestos aprendidos previamente. Pragmáticamente, las adecuaciones son juzgadas desde el contexto y en un contexto escolar, una forma evasiva pero que se presenta como “teórica” como el parafraseo teórico, le parece adecuada para uniformar el tipo de respuestas que va produciendo. La producción de este estilo se realiza con la finalidad de solucionar el problema o la demanda del exterior que le obliga a responder y producir un discurso. Una vez localizado un estilo, se auto-copia la modalidad y se automatiza la forma de respuesta para las subsecuentes preguntas.

La producción de estilos o patrones de respuesta sobre la marcha fue observada, en esta investigación, en los ejercicios escritos por la demanda de varias respuestas. Este estilo, como señala la postura enmarcada en las teorías implícitas, ni siquiera tiene que ser consistente consigo mismo. Por lo tanto, el hecho de responder bajo un patrón determinado no elimina la posibilidad de crear y re-crear diferentes estilos según la tarea demandada.

#### 5.3.4 Los Grupos de Enfoque

Los grupos de enfoque fueron una modalidad diferente planteada para poder establecer algún tipo de triangulación entre las conclusiones obtenidas

por medio de los ejercicios de carácter individual y los de carácter socializante. En los grupos de enfoque llegaron a participar entre 8 y 15 estudiantes.

En el grupo de enfoque 1, la dinámica fue iniciada por algunas preguntas generadoras planteadas por mí. Los alumnos iniciaron su dinámica discutiendo entre ellos, sin embargo, hubo 8 intervenciones largas de la maestra, bastante más extensas que las de los alumnos suscitadas a raíz de preguntas de los mismos alumnos a las cuales yo me volcaba interesada en responder. Los momentos entre tales intervenciones permitieron romper con la uni-direccionalidad de la interacción entre maestro y alumnos para crear condiciones de discusión entre los alumnos de manera libre. Lo anterior muestra teorías implícitas subyacentes a las conductas tanto de los alumnos como de la maestra. Mientras que el alumno se “despega” del maestro por momentos para dirigirse hacia sus compañeros y hablar libremente, hay momentos en que “regresa” al conocido refugio del discurso docente y yo, como maestra, trato de dejar fluir la conversación, no puedo evitar la tentación de “aclarar”, de responder a la necesidad planteada por el alumno de escuchar mi intervención y utilizo el tiempo de manera extensa para exponer mis ideas y puntos de vista. La dinámica fue amable y los alumnos se sintieron en libertad de acompañar sus ejemplos y comentarios con bromas, risas, entre ellos.

En el grupo de enfoque 2, la dinámica fue mucho más fluida y libre entre los alumnos, mi intervención prácticamente se limitó a proveer las preguntas generadoras y a adherirme como una más a la conversación. La

dinámica fue rota por el límite de tiempo, la disponibilidad del aula en un horario establecido y me vi obligada a suspender la discusión. Si bien en esta ocasión los alumnos no necesitaron de “volver” al refugio docente preguntándome, también pude estar más concentrada en dejar al grupo hablar influida por estudiantes dispuestos a discutir entre ellos, sin la preocupación de si la discusión se “salía del tema”. Este espacio más libre y no normado parece más adecuado para la interacción entre los estudiantes, sin embargo, los “tiempos” necesarios a un avance académico programado limitan la posibilidad de este tipo de dinámica tal como se observó con la necesidad de suspender la actividad por falta de tiempo, una actividad que preludiaba proseguir con el mismo tono.

En el grupo de enfoque 3, se da inicio con un conflicto, cuando yo llego con el plan de que el grupo se sentara en una posición adecuada para la discusión –tal como con los grupos previos-, para el intercambio, es decir, en semicírculo, rompiendo el tradicional acomodo de alumnos frente al maestro, y debo pedirle a una alumna que se siente en dicho semicírculo y ella, se resiste, y finalmente, de mala gana se acomoda. El ambiente se tensa con dicha situación. Inicio mi intervención proponiendo la pregunta generadora y tengo que estar re-planteando las preguntas a lo largo de la sesión puesto que, en cada ocasión, 2 ó 3 alumnos intervenían y luego se hacía el silencio, sin fluidez en la discusión como grupo. Debido a ello tengo que intervenir y lo hago de manera extensa. En este tipo de situaciones, en donde, de todas maneras el evento inicial del disgusto visible de la alumna que no quería sentarse en el grupo va a influir en la dinámica podría ser recomendable la utilización del grupo operativo, sin embargo, mi preocupación era no poder



controlar una discusión que se centrara en los sentimientos de los estudiantes, en el análisis de la emocionalidad que influye en la dinámica escolar.

En el grupo de enfoque 4, la dinámica se torna moderadamente fluida con mis intervenciones re-incidentes para suscitar la discusión. En momentos los alumnos entablan conversaciones pero luego se detienen y es cuando me veo forzada a volver a preguntar. Transcurre de esta manera la tónica.

En el grupo de enfoque combinado 5 y 6 -precisamente junté a los dos grupos por razones del tiempo escolar-, la dinámica se vuelve una intervención uno a uno entre maestra y alumno (a), yo pregunto y nadie contesta, entonces llamo por el nombre de la lista de participantes, el alumno contesta y luego vuelve el silencio. De nuevo vuelvo a formular la pregunta y se repite la dinámica de silencio hasta que menciono otro nombre. A partir de ahí, decido ir diciendo los nombres y como resultado la dinámica se resumió en que cada alumno me contestó a dos preguntas, de manera individual, sin ningún intercambio entre ellos más que el ser testigos de esa interacción entre maestra y alumno.

De la manera anterior puedo concentrar algunos indicadores del funcionamiento de los grupos y tratar de relacionar su desarrollo con los nodos generales con que fueron analizados los discursos individuales de los alumnos, para establecer una comparación de los resultados, como se puede observar en la tabla 9, de la página 230.

TABLA 9

CARACTERÍSTICAS GENERALES Y NODOS DEL DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE ENFOQUE

<b>Grupo de Enfoque</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Interacción más frecuente</b>	<b>Ambiente emocional</b>	<b>Nodo subyacente</b>
1	Fluida	Alumno-alumno Maestra-alumnos	Ameno, jocoso	<b>Afirmación</b>
2	Fluida	Alumno-alumno	Ameno, jocoso, interesante	<b>Afirmación</b>
3	Poco fluida	Maestra-alumnos	Tenso	<b>Duda</b>
4	Moderadamente fluida	Maestra-alumnos Alumno-alumno	Ligeramente tenso	<b>Duda</b>
5 y 6	Estancada	Maestra-alumno	Tenso	<b>Negación</b>

Para finalizar, puedo establecer una relación entre el nodo Afirmación y la efectividad de las decisiones docentes para abordar el contenido. Cuando los obstáculos emocionales no se resuelven existe un impacto en la legitimidad del discurso docente y debido a ello las proposiciones didácticas del docente pierden fuerza y tienen dificultad para concretarse y, por consecuencia, para lograr las metas previstas. Sin que se puedan encasillar todas las acciones en cada grupo bajo el nodo general, dicho nodo sí refleja el sentido general del funcionamiento del grupo en su momento.

## 5.4 Cómo Interpretar los Significados de la Experiencia

Los resultados previos señalan cómo son producidos diversos tipos de discurso en el escenario áulico. Será necesario establecer sus significados precisos y consecuencias para la práctica educativa a la luz de su contexto pragmático y de las convenciones que rigen dicho contexto. Así, la escuela, el aula, la formación universitaria, se convierten en marcos necesarios para identificar los efectos que los discursos analizados producen en la práctica y considerar dicha información como datos precisos sobre el sujeto concreto de la educación. Más allá del abordaje teórico de a quién enseñamos y cómo aprende dicho sujeto, se vuelve necesario conectar la información obtenida sobre sujetos reales, estudiantes concretos, con los procesos presentes y efectivos a partir de los cuales la enseñanza puede actuar de una manera más realista y efectiva.

Como conclusión, el análisis de la estructura profunda de las intervenciones constituye una información educativamente hablando, para conocer al sujeto real sobre el cual los maestros debemos diseñar y realizar la práctica docente. Dentro del análisis de discurso, hay un sinnúmero de posibilidades de analizar un discurso y el análisis previamente presentado no agota las posibilidades desde otras perspectivas, sin embargo, me ha permitido conocer algunos supuestos con los que los alumnos responden antes las demandas de la actividad escolar, información que debe ser punto de partida para el diseño de las acciones instructivas.

## CAPÍTULO 6

### LOS SENTIDOS PRODUCIDOS POR LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Los hallazgos realizados durante el proceso de análisis de discurso previo informan sobre el sujeto real siguiendo las directrices de un proceso inductivo-deductivo. El análisis procedió tomando siempre en cuenta la naturaleza de los datos y la expresión de significado que proveían. Es parte de dicho análisis establecer un camino continuo entre los polos de la inducción y la deducción por lo que en las conclusiones de la presentación de las categorías de análisis procedí a establecer una relación con el concepto general de teorías implícitas. En esta parte trataré de proseguir dicha línea, ahora en el contexto del contraste tanto de las técnicas con que realicé el trabajo, tanto como en el dominio teórico a que remiten los resultados encontrados.

#### 6. 1 Triangulación

Los procesos de triangulación tienen la finalidad, en los trabajos de corte más cualitativo, de posibilitar la confrontación de técnicas de construcción de datos. Al haber utilizado, más frecuentemente, datos provenientes de la participación individual de los alumnos: respuestas escritas, proyecto de vida personal escrito, examen oral individual, seleccioné la técnica de los grupos de enfoque –cuya naturaleza propiamente remite al trabajo con grupos, y tiene un carácter más interactivo

entre alumnos- para confrontar los datos contruidos a partir de ambas modalidades: individual y por pequeños grupos.

Las confrontaciones entre ambos análisis me llevan a concluir:

- Sin importar la modalidad aplicada –individual o grupal- todas las participaciones menos normadas, más libres de instrucciones precisas, permitieron una mayor expresión de la subjetividad. Esto ocurrió tanto en los ejercicios escritos –el proyecto de vida-, el examen oral y los grupos de enfoque- mientras que los ejercicios mayormente planificados y diseñados minuciosamente, recibieron una respuesta resistente mayor a la expresión de la subjetividad. El mostrar las características personales durante los procesos instructivos resulta pertinente como paso previo al reconocimiento de posiciones personales respecto a los temas a aprender para poder confrontarlas, compararlas con el nuevo contenido, elemento fundamental del conflicto cognitivo. La mayoría de los alumnos –como se pudo observar en el análisis de los nodos- se cierra en su expresión subjetiva en dichos ejercicios. Las dificultades que reviste un proceso dejado fluir sin mucha intervención directiva docente son muchas en el contexto áulico que está normado por tiempos y lugares determinados, contenidos y otras normatividades que constriñen tanto al maestro como al alumno para dar paso a su participación. Dichas dificultades se pueden comparar con las que experimentan los grupos operativos, desde el punto de vista de la psicología social.
- Las tendencias a volver a los esquemas tradicionales son fuertes. Los alumnos tendieron a desviar su conversación para preguntar a la maestra

y esperar su intervención, en el caso más extremo se resistieron completamente a entablar interacción alumno-alumno y sólo aceptar la interrogante docente de manera individual, cuando fueron solicitados por nombre. El caso de la estudiante que se negó, desde un principio, simplemente a sentarse en una disposición del aula diferente a la tradicional, refleja una resistencia fuerte a modificar las costumbres de la dinámica áulica. Por mi parte, en la mayor parte de los grupos, a excepción del grupo 2, me sentí preocupada porque la intervención se diera como yo esperaba –esperaba interacción entre los alumnos- y cuando, en el último grupo, fracasaron varios intentos por que se generara la dinámica, la suplí con una interacción uno a uno, en donde el ambiente se tornó tedioso y la finalidad era, por lo menos, escucharlos y registrar su participación. Como maestra, la tentación de utilizar el tiempo y espacio para hablar fue grande cuando algún alumno solicitaba mi participación, como un deber que tenía que cumplir: hablar, explicar, como parte de mi función docente. Es difícil modificar los roles tradicionales de los participantes de la clase.

- Las ventajas de socializar y hablar con los otros, de tener un espacio escolar para aprender con los demás han sido plenamente planteadas por la teoría vygotskiana del aprendizaje colaborativo: no aprendemos si no es por la interacción con los demás. Así, la interacción oral permite construir conjuntamente visiones del mundo, re-estructurar lo aprendido, asimilar nuevos contenidos. La interacción provista por los ejercicios escritos atraviesa un diálogo con la imagen que el alumno tiene del docente que elaboró los ejercicios, su diálogo es más estático en

términos de la interpretación que le dé a lo instructivo en dichos momentos de resolución, es más individual puesto que el estudiante se confronta a sí mismo con la idea que construye sobre la autoridad que habla a través de las instrucciones o de las Voces que él escucha inmersas en el texto docente. Sin embargo, ambas formas, la individual y la socializante permitieron recuperar aspectos distintos de la expresión subjetiva del estudiante durante la resolución de ejercicios escolares, cada una permite observar y analizar lo que se pone en juego en la dinámica escolar.

## 6.2 Las Teorías Implícitas en los Discursos Analizados

Las teorías implícitas se caracterizan por una serie de rasgos, como planteé en el capítulo 2, de los cuales destacan constituirse en un aprendizaje espontáneo, el predominio de lo implícito, se aplican al mundo real, resuelven problemas prácticos inmediatos, eficacia a corto plazo. De estos cinco rasgos, los últimos tres están centrados en su naturaleza pragmática o en el para qué funcionan, el sentido que tienen, la finalidad que persiguen, por lo que trataré de establecer la relación entre estas características pragmáticas y los resultados obtenidos.

Mi plan, a continuación, consiste en mostrar lo que ocurre si cruzo los rasgos que definen a las teorías implícitas y los nodos en que los discursos pueden ser clasificados, lo cual produce una gráfica tipo 2 (Díaz Barriga y Hernández) y permite reflexionar, de nuevo, inductivamente, sobre los resultados de la indagación, aunque, ahora, en un punto más cercano a

la teorización. Ver Tabla 10. Este paso es intermedio hacia las conclusiones sobre las teorías implícitas.

TABLA 10  
TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LOS NODOS ANALIZADOS 1

Nodos	Sub- categorías	Predominio de lo implícito	Se aplican al mundo real	Resuelven problemas prácticos	Eficacia a corto plazo
Afirmación	Intenciones, Metas	( + )	Mostrarse como ser racional	Adherirse a la autoridad	Seguir correctamente las instrucciones. Ser competente.
	Deudas	( + )	Mostrarse como ser moral	Adherirse a la autoridad	Seguir correctamente las instrucciones. Ser competente.
	Esperanzas, Deseos, Sueños	( + )	Mostrarse como ser sensible	Adherirse a la autoridad	Seguir correctamente las instrucciones. Ser competente.
	Convencio- nalismos, Máximas y Sentencias	(+)	Mostrarse como ser dialógico	Adherirse a la autoridad	Seguir correctamente las instrucciones. Ser sabio.
Duda	Creo	( - )	Mostrarse como ser responsable	Cuestionar a la autoridad	Cuestionar las instrucciones. Ser íntegro.
	Puede o Podría	( - )	Mostrarse como ser responsable	Cuestionar a la autoridad	Cuestionar las instrucciones. Ser íntegro.



TABLA 10 (Continúa)

Nodos	Sub- categorías	Predominio de lo implícito	Se aplican al mundo real	Resuelven problemas prácticos	Eficacia a corto plazo
Evasión	Rodeos	( + )	Ocultarse	Evitar el enfrenta- miento con la autoridad	Eludir las instrucciones. Ser persistente.
	Parafrasear	( + )	Mostrarse como ser asimilador	Evitar el enfrenta- miento con la autoridad	Eludir las instrucciones. Ser persistente.
	Sinónimos	( + )	Mostrarse como ser hablante	Evitar el enfrenta- miento con la autoridad	Eludir las instrucciones. Ser persistente.
	Clasificacio- nes teóricas	( + )	Mostrarse como ser teorizador	Evitar el enfrenta- miento con la autoridad	Eludir las instrucciones. Ser persistente.
	Respuesta corta y Respuesta breve	( + )	Mostrarse como ser económico	Evitar el enfrenta- miento con la autoridad	Eludir las instrucciones. Ser persistente.
Negar	Suavizar	( - )	Mostrarse como ser tolerante	Oponerse a la autoridad	Establecer una verdad diferente a la supuesta. Ser condescen- diente.
	Negar	( - )	Mostrarse como ser opositor	Oponerse a la autoridad	Establecer una verdad diferente a la supuesta. Ser condesen- diente.

En el capítulo 5 se establece la mayor o menor explicitud del trasfondo de los discursos, según los nodos en que fueron clasificados. Este rasgo se incluye en la columna “Predominio de lo implícito”. Como sostenía en dicho capítulo, todos los discursos se analizaron en su estructura profunda – aunque con la reserva de la imposibilidad de que dicho análisis sea exhaustivo-, sin embargo, la naturaleza de algunos nodos es más implícita que la de los otros.

En la cuarta columna estoy mostrando la reflexión producida por “la aplicación al mundo real” y el sentido de los discursos. Cuando los estudiantes utilizan determinado sentido ¿qué aplicación al mundo real hacen? ¿cuál es el sentido, en realidad, que subyace a dichos tipos de intervención? Aquí encuentro lo siguiente: según la naturaleza de cada sub-categoría, el alumno se muestra al exterior en la producción discursiva fundamentándose en algún tipo de ser que le es permitido y posible mostrar:

- Ser racional: mostrar su capacidad de proponerse metas, de proyectarse.
- Ser moral: mostrar su capacidad de agradecimiento o de necesidad de restituir en el presente o en el futuro.
- Ser sensible: mostrar su capacidad de poseer sentimientos y preferencias, gustos.
- Ser dialógico: mostrar su capacidad de asimilar la cultura y el dominio del lenguaje del grupo social.
- Ser responsable: poder mostrar sus sospechas sobre la verdad, sobre la mentira.

- Ocultarse: enmascararse en otro discurso.
- Ser asimilador: mostrar el dominio de ciertas estrategias escolares para no seguir las instrucciones.
- Ser hablante: mostrar el dominio del lenguaje al utilizar conceptos parecidos.
- Ser teorizador: mostrar el dominio de procesos académicos y del discurso científico como las clasificaciones.
- Ser económico: mostrar su capacidad de reducir el discurso a pocas palabras e ideas.
- Ser tolerante: mostrar su paciencia al admitir posiciones opuestas a la propia.
- Ser opositor: mostrar su capacidad de establecer una posición propia opuesta a la de la autoridad.

Todas las anteriores acciones tienen lugar en el trasfondo de la producción de los diversos discursos, es decir, están ancladas en un mundo real a donde se aplican.

En la columna cinco, la resolución de problemas a que sirve dicho tipo de discurso corresponde a las definiciones de los nodos establecidas en el capítulo 5 y se resume en las 4 acciones correspondientes: adherirse a la autoridad, cuestionarla, evitar el enfrentamiento con ella o bien, oponerse.

Por último, en la columna seis, centro la reflexión en establecer cuál es la eficacia a corto plazo de la estrategia implícita en los discursos y los alumnos se ajustan, así, a un ideal que logra mostrarse:

- Ser competente: el saber seguir las instrucciones, hacer lo que está indicado, es la meta lograda. Se muestra así, una correcta interpretación de lo solicitado y una conducta que puede ajustarse a los requisitos establecidos. Se siguen las reglas del juego establecido y no hay “dobletes” en la conducta.
- Ser sabio: saber resolver los problemas apelando más allá del discurso meramente racional, al discurso concentrado en formulismos sociales del lenguaje. Se siguen las instrucciones y se trasladan las reglas del juego didáctico a reglas de aceptación social.
- Ser íntegro: el saber mostrar las dudas y poner distintas “verdades” una enfrente de la otra, expresando la correcta interpretación pero poniendo en tela de juicio los supuestos con los que se presentan las instrucciones. El interés es también directo, sin “dobletes”, aunque se intenta cambiar las reglas del juego al establecer la posibilidad de otros supuestos.
- Ser persistente: el saber cómo crear las propias instrucciones, haciendo caso omiso de las propuestas y utilizar formas que tienen apariencias aceptables permite proseguir con la tarea y llegar al fin, sin embargo, las reglas del juego son cambiadas de manera implícita y hay un doble juego: aparentar seguir las reglas, no explicitar las desviaciones y producir un discurso que supla al solicitado.

- Ser condescendiente: no hay doble juego, y sí un cambio de reglas ya que se establece una posición contraria a la supuesta y bajo esa regla se produce el discurso, sin embargo hay transparencia de la oposición.

El cruce anterior de rasgos y categorías lleva a la conclusión de que en el trasfondo de los discursos producidos está presente un gran funcionamiento de teorías implícitas que sostienen la modalidad en que se producen las intervenciones de los estudiantes.

Veamos la tabla 11, sobre el resto de las categorías.

TABLA 11  
TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LOS NODOS ANALIZADOS 2

Nodos	Sub- categorías	Predominio de lo implícito	Se aplican al mundo real	Resuelven problemas prácticos	Eficacia a corto plazo
Consideraciones sobre el lenguaje	Macro- proposición	( + )	Mostrar una posición	Lograr equilibrio frente a la demanda desequilibrante	Establecer una posición fuerte. Ser maduro.
	Primera persona	( + )	Mostrar la expresión de la subjetividad	Hacer personal el conocimiento	Aplicar el conocimiento a sí mismo. Ser reflexivo.
	Segunda persona	( + )	Mostrar la subjetividad de otro	Eliminar de la persona las consecuencias de lo dicho	Aplicar el conocimiento a otros. Ser dialógico, consejero, coloquial.

TABLA 11 (Continúa)

Nodos	Sub- categorías	Predominio de lo implícito	Se aplican al mundo real	Resuelven problemas prácticos	Eficacia a corto plazo
Consideraciones sobre el lenguaje	Tercera persona	( + )	Mostrar la teorización sobre los otros.	Alejar la reflexión hacia un plano teórico	Generalizar el conocimiento. Ser académico.
	Evasión como macro- proposición	( + )	Mostrar la esfera privada en lo mínimo posible	Cuidar la imagen	Tener éxito. Ser aceptado.
	Patrón de respuestas	( + )	Lograr una economía de funcionamien <u>to</u> escolar	Producir un resultado escolar	Resolver la tarea. Ser evaluado.
	Grupos de enfoque	( + )	Mostrarse como ser público o escolar	Resolver la forma de interactuar	Pertenecer a un grupo. Ser social.

Dentro de la columna tres, todas las sub-clasificaciones de los discursos tienen un grado alto de implícitud en el sentido producido. Las categorías de pronominalización contienen sus marcas en el discurso: indicadores que vuelven reconocibles líneas de conducta y actos lingüísticos, como remitiéndose a ciertos esquemas culturales, sirven para interpretar y negociar (Abril et al, p. 193) es decir, aparecen en la superficie

del texto pero el análisis de las personas utilizadas y el sentido de la utilización de las personas verbales implica un análisis de la estructura subyacente.

La elaboración de los meta-textos de las macro-proposiciones implicó un análisis de las secuencias completas de los discursos producidos por los alumnos a través de los distintos instrumentos aplicados, y el rastreo, incluyendo a los nodos con que las respuestas fueron codificadas, del sentido global de su participación. En cuanto al estilo o patrón de respuestas, la implicitud se ubica en la secuencia completa, no sólo del discurso del alumno en sí, sino de las anotaciones marginales con sus pistas para la interpretación y el registro de significados.

En cuanto a la columna cuatro, sobre la aplicación al mundo real, los discursos tienen los siguientes sentidos:

- Mostrar una posición: esta posición es subyacente y genérica, el sentido general con el que los estudiantes se enfrentaron a la tarea escolar.
- Mostrar la expresión de la subjetividad: los escasos discursos en que los estudiantes escriben o hablan remitiéndose a la primera persona permiten expresar de una manera más auto-reflexiva sus aprendizajes.
- Mostrar la subjetividad de otro: se observa una dificultad en mostrar las ideas aplicadas a la propia persona y entonces, la estrategia sustitutiva consiste en enviar dichas reflexiones al otro, uno imaginario con el que se está hablando.

- Mostrar la teorización sobre los otros: cuando la dificultad de convertirse a sí mismo en objeto del conocimiento además de sujeto es más alta, los estudiantes envían la reflexión a un plano abstracto y utilizan sujetos más teóricos, más genéricos, más lejos del aquí y ahora. Hay dificultades de actualización –de traer al momento presente y en este lugar, en términos psicoanalíticos- del conocimiento.
- Mostrar la esfera privada en lo mínimo posible: la postura mayoritaria en el trasfondo de los ejercicios fue esconder la subjetividad o cuidarla de intromisiones exteriores como fueron las demandas docentes de auto-reflexión y de su expresión en un discurso oral o escrito. Hay un mecanismo de auto-protección implícito que coincide con un mundo de inseguridad pública en que se vive. Este mecanismo es asimilado como parte de las tareas del desarrollo y de la independencia de la tutela adulta. Es como si el docente con sus preguntas hacia la esfera personal constituyera un representante de ese orden social, ahora inseguro, del cual hay que resguardarse.
- Lograr una economía de funcionamiento escolar: ante las devoluciones que hace el docente sobre las acciones del estudiante, el estudiante es urgido a asumir formas que pueden ser objeto de la tarea aprobadora de la instrucción. Así los estilos de enfrentamiento a los ejercicios escolares permiten producir lo demandado, encontrando modos apropiados y formatos de respuesta que llegan a dominarse y a ser sometidos a la evaluación formal o informal.



- Mostrarse como ser público o escolar: los grupos escolares suelen esconder al ser de los estudiantes en la masa a la cual, en las situaciones tradicionales de exposición del docente éste se dirige. Al cambiar la modalidad hacia un conglomerado más pequeño, grupos de enfoque, en donde la tarea era propiamente dejar de ser auditorio para convertirse en actor de la discusión, los alumnos deben mostrar su adecuación para esa tarea pública de hablar frente a los otros y para ajustarse a una dinámica más personalizada de un pequeño sub-grupo del grupo escolar.

En la columna cinco me pregunto a qué fines prácticos sirve el discurso o qué problemas concretos resuelve. Así encuentro lo siguiente:

- Lograr equilibrio frente a la demanda desequilibrante, en términos de Piaget, este problema se presenta frente a la angustia que produce el ser sujeto de demandas del exterior. Así el desequilibrio provocado por la demanda, que exige al sujeto responder de alguna manera, debe buscar un nuevo equilibrio, por lo que una postura base se hace necesaria. Ésta actúa en el trasfondo de las acciones más simples dentro de la acción global.
- Hacer personal el conocimiento: un problema práctico, que suele ser negado en términos psicoanalíticos –como mecanismo de defensa del yo ante contenidos intolerables a la conciencia- es la necesidad de observar aquello que intentamos aprender a través de la aplicación a la propia experiencia personal. En este caso, la posibilidad de hacer propio el discurso y expresarlo, constituye una expresión de la subjetividad que

puede no ser muy valorada en la esfera escolar. Es valorada, por ejemplo, en las producciones literarias tales como la poesía o la novela, pero el tipo de requerimientos escolares suele excluirlas de su tratamiento. Aquí el alumno ensaya la auto-reflexión y permite que sea observada por la instrucción, que en el caso de la instrucción que pretende suscitar un conflicto cognitivo constituye un dato importante que retroalimenta la enseñanza.

- Eliminar de la persona las consecuencias de lo dicho: al parecer, enviar al sujeto de la acción reflexiva fuera del dominio propio provee al estudiante de seguridad para expresar ideas. Es posible que nuestros mismos mecanismos superyoicos bloqueen las posibilidades que pudieran tener una connotación no aprobada por los cánones asimilados y sea difícil, penoso, provocador de culpa, vergonzoso, aplicar un conjunto de ideas de las que no conocemos sus últimas consecuencias, a la propia persona, puesto que las conclusiones que de ahí emanen pudieran proveer una imagen no aceptada por la instancia moral a través de las fricciones que pudiera establecer con el ideal del yo de la perspectiva psicoanalítica. Difícil pensarlas y más expresarlas frente a testigos como puede ser la maestra, otros compañeros, o en el caso de los escritos, para quien pudiera leerlos en la posteridad.
- Alejar la reflexión hacia un plano teórico: esta forma de despersonalización del discurso es más transparente en cuanto que se aleja más de los individuos concretos, no es ya un “yo” o un “tú” imaginario sino “las personas”, “uno”, la gente”, “ellos”, impersonales y

generales, a quienes se pueden aplicar las ideas sin arriesgar la subjetividad mínimamente. Es también una función privilegiada de la escuela, de la academia, que teoriza, hace abstracción y generaliza las ideas. Los alumnos suelen sentirse cómodos con esta posición largamente aceptada en las interacciones escolares.

- Cuidar la imagen: al esconder la subjetividad evitando responder a las demandas de la instrucción el alumno encuentra un confort en producir algo, un tipo de discurso, que sustituye a lo demandado pero que no deja vacío en cuanto a alguna respuesta. Toda esta estrategia permite hablar de otras cosas y así poner al descubierto y, posiblemente, en tela de juicio la propia imagen. Se muestra una apariencia que no logra anclarse en la persona y así la persona se protege de las miradas exteriores.
- Producir un resultado escolar: el problema que se resuelve es obtener un producto demandado con economía de funcionamiento cognitivo y afectivo, puesto que las acciones pequeñas se vuelven muestras y formatos que pueden ser utilizados para las subsecuentes preguntas y con ello se elimina la incertidumbre de cómo contestar y la ansiedad de producirlo en un tiempo determinado.
- Resolver la forma de interactuar: la exigencia de estar con otros, en un grupo menos anónimo que el gran grupo escolar, implica también aplicar un formato de interacción. La diferencia se encuentra en que este formato puede ser nutrido y retro-alimentado por los otros miembros del grupo que va respondiendo y expresando cuáles formas de intervención son adecuadas y aceptadas. El problema es cómo estar y hablar con los

otros sin riesgo de ser inadecuado, es decir, resolver el problema de actuar según el contexto en que se demanda la actuación.

Finalmente en la columna seis establezco qué logra o a qué meta llega, en términos de qué es eficiente este tipo de discurso para los alumnos. Los contenidos se explican de la siguiente manera:

- Establecer una posición fuerte. Ser maduro. La continua demanda de la interacción con el ambiente nos lleva a sucesivos estados de equilibrio-desequilibrio. El sujeto, tan pronto se desequilibra tiende a buscar de alguna manera el equilibrio. En este caso, la tarea escolar produce un desequilibrio que debe ser asumido por los estudiantes quienes, de manera automática, tienden a buscar por economía psíquica, una vuelta al equilibrio. La estrategia de fondo permite lograr, de nuevo, un equilibrio temporal que permite realizar las tareas menores de la tarea global.
- Aplicar el conocimiento a sí mismo. Ser reflexivo. Lo que logra el expresar la subjetividad es una tarea altamente productiva y eficiente en términos de aprendizaje. Diversas posturas cognitivas y social-cognitivas señalan la importancia de que la asimilación del conocimiento sea significativa y por lo tanto que tenga pertinencia para la estructura cognitiva personal del sujeto que aprende. La posibilidad de ensayar en el discurso, la personalización, permite, concretar el proceso de adquisición y re-estructuración de las ideas. Tiene, pues, una máxima eficiencia en términos del aprendizaje de los contenidos.
- Aplicar el conocimiento a otros. Ser dialógico, consejero, coloquial. El logro es oírse y dejarse oír como alguien que le explica a otro en

términos de su persona. Como alguien con capacidad para transmitir las ideas por haberlas asimilado. Sin embargo la eficiencia para el aprendizaje es mucho menor puesto que la personalización está desplazada hacia otro y éste es imaginario. Se aplica el conocimiento pero con un rendimiento menor del que puede esperarse por medio de la aplicación previa a la propia subjetividad, a las propias experiencias, a la propia vida.

- Generalizar el conocimiento. Ser académico. La eficiencia consiste en lograr un tipo de generalización, pero de menor nivel por haberse saltado las fases previas de asimilación. Se logra adherirse a una forma de discurso que es típica del ambiente académico y que permite transitar en él con cierto éxito.
- Tener éxito. Ser aceptado. En las maniobras de evasión hay una angustia de fondo que consiste en el temor de ser rechazado si se muestra la propia subjetividad, o de ser agredido, de ponerse en riesgo. Las maniobras logran aceptar, al menos por la voluntad de mostrar algo, lo que sea, ante quien demanda su expresión. El éxito es ser aceptado.
- Resolver la tarea. Ser evaluado. El poder lograr un estilo momentáneo permite ser sometido a los procedimientos de evaluación, ya sea formales –con calificación, como parte de los trabajos de evaluación- o informales, aquellos en que la evaluación se convierte en aceptación o rechazo de la forma de intervención del alumno. El mayor rechazo es simplemente no producir nada. El lograr un estilo que parece consistente

a la persona permite elaborar argumentos para la defensa de su aprobación.

- Pertenecer a un grupo. Ser social. El logro es poder ser con otros, poder convivir, ajustándose a las reglas que se van produciendo en el transcurrir de la interacción. La sociabilidad es un rasgo del ser humano. El ser eficiente en esta tarea pasa por ser adecuado para formar parte de los grupos a los que se pertenece. Contribuye también a satisfacer las necesidades de pertenencia desde el punto de vista de Abraham Maslow (Berumen, Gomar y Gómez, 2001).

Respecto al anterior procedimiento, señalo la necesidad presente de inferir de las apreciaciones sobre los rasgos presentes y particulares así como de los nodos sobre las teorías implícitas implicadas en los discursos. Para Runes la inferencia es “el proceso de razonamiento por el cual, partiendo de una o más proposiciones aceptadas como verdaderas, se pasa a otra proposición o a otras proposiciones cuya verdad se cree contenida en la verdad de las primeras”. Por lo tanto las celdas intermedias de las tablas anteriores fueron producidas bajo este proceso psicológico.

Por otro lado, la intuición, como proceso psicológico también presente durante el procedimiento incluye el dejar abiertos los canales sensibles, ya continuamente incluidos durante todo el proceso de familiarización con los datos. Así, las apreciaciones están basadas en inferencias como razonamiento pero incluyen las intuiciones sobre los datos y el trabajo sobre ellos.

### 6. 3 Asociación de las Teorías Implícitas Localizadas con Teorías Formales sobre la Educación

Las teorías como ideas fueron establecidas en el punto anterior provenientes de las últimas tres columnas de entrecruzamiento de las tablas. A partir de este momento trataré de localizar relaciones con teorías del rango de la filosofía de la educación. La filosofía de la educación incluye, según Fullat (1992), saberes cognoscitivos –incluyendo saberes racionales y saberes reflexivos- y saberes prácticos. Esta perspectiva de la filosofía es pertinente para la conceptualización de las teorías implícitas puesto que incluye sus rasgos definitorios y no se circunscribe a los requisitos de las teorías científicas que abstraen una serie de procesos que conforman la naturaleza de las teorías implícitas como conocimiento producido abarcando más allá de conocimientos verificados por métodos de falsación, propios de la ciencia. Así, las teorías implícitas utilizan los rasgos señalados en el capítulo 2 y el dominio que las puede comprender, abarcar, es el dominio filosófico, más allá del dominio exclusivamente científico.

La idea anterior también se enmarca en la característica de las teorías educativas que tienen una naturaleza diferente de las teorías explicativas. Las teorías educativas explican, pero también norman o construyen principios para la acción. Es decir, tienen carácter praxeológico y trascienden el carácter descriptivo, explicativo y técnico, porque pretenden actuar sobre la realidad. Lo trascienden pero lo incluyen como parte de la labor orientadora que deben cumplir. Así, a estas teorías se les clasifica como teorías prescriptivas y emparentan, en su problemática, con la perspectiva de las teorías implícitas en que son teorías que sirven para la realidad, que

toman como punto de partida y de llegada, acciones y el deseo de conducir hacia determinados fines dichas acciones.

Para Fullat (1992), el ser humano además de conocer el mundo, actúa sobre él y en él. Por lo tanto, produce enunciados de realidad y produce juicios de valor, siendo capaz de analizar a todo el conjunto como saber filosófico. Especialmente importantes son las filosofías como metalenguajes: filosofía de la conducta (de la moral, de la política), filosofía del conocimiento (de la lingüística), filosofía de la tecnología (del hecho educacional), durante el análisis de discurso realizado en este trabajo.

Cuando la racionalidad actúa sobre lo educativo podemos encontrar, también siguiendo a Fullat, las siguientes posibilidades: como racionalidad práctica podemos construir un saber ser (la moral), un saber cómo (las técnicas), un saber para (justificación conservadora y justificación de la protesta [sensata e insensata]) y un saber crítico (como filosofía). Estas posibilidades no agotan el tema de la racionalidad, están seleccionadas por la pertinencia para el análisis presente.

#### 6.3.1 Teorías Pedagógicas Parcialmente Contenidas en las Teorías Implícitas de los Discursos Analizados

Encuentro posiciones parciales en las teorías implícitas subyacentes en los discursos, así, respecto a los fundamentos del ser y de la concepción de hombre que subyace a una postura pedagógica establezco la relación con posturas pedagógicas parcialmente contenidas. Respecto a las subcategorías del nodo Afirmación encuentro:



- Ser competente: cuando el estudiante enfrenta la necesidad de mostrarse competente, capaz de realizar lo que es demandado, la postura remite a una naturaleza tecnocientífica humana que rescata la Pedagogía tecnológica. Hay una idea presente de que el acto educativo demanda la verificabilidad de un dominio competitivo, tal como las posturas sobre las competencias educativas establecen.
- Ser racional: el estudiante expone su capacidad de proyectarse en términos de un control racional, postura relacionada con una idea del hombre del proyecto Moderno, plasmado en una Pedagogía tradicional.
- Ser moral: los alumnos expresan su necesidad de adherirse a los valores que como persona le son reclamados no sólo a nivel del entorno cercano, sino del entorno educativo, tal como la currícula de las universidades propone, formar íntegramente y atender a los valores. Encuentro una concepción del hombre como persona plasmada en una Pedagogía personalista, en la idea de que se rescata a la personalización yendo más allá de la imperfección circunstancial (Fullat, 1992, p. 303).
- Ser sensible: un joven que reconoce su parte no completamente racional, que reconoce preferencias que corresponden a una idea de un hombre con partes inconscientes que dominan sus proyectos. En este sentido la Pedagogía freudiana es una postura parcialmente presente.
- Ser dialógico: la capacidad de transmitir en condensados de aceptación social que parecen garantizar la comprensión de los mensajes. Un hombre que comunica por seleccionar fórmulas socialmente entendidas

como fundamento de una Pedagogía posmoderna, desinteresada de lo nuevo y refugiada en el eclecticismo (Fullat, 1993, p. 298): saber cotidiano y saber escolar.

- Ser sabio: los jóvenes recurren a su ideal de mostrarse poseedores del saber social que integra saberes eternamente presentes. Lo válido ayer y allá es válido aquí y ahora. La Pedagogía tradicional rescata los conocimientos como ahistóricos y está parcialmente contenida en esta posición.

La concentración de estas posturas y la relación con los datos de la investigación categorizados se muestra en la figura 25, de la página 255. En ella se muestran los ejes organizados bajo las sub-categorías del nodo Afirmación, relacionándolas con la “demanda del ser” que es más plausible según el análisis de los datos, que es inferida y estableciendo una relación teórica con concepciones del hombre como fueron definidas por Fullat (1992), así como las ideas generales de algunas teorías pedagógicas parcialmente presentes en cada modalidad de respuesta discursiva.

Hay una presencia mayor de la demanda del ser competente sobre las otras demandas del ser, una concepción de hombre más prevalente como tecno-científico y una presencia más distribuida de la Pedagogía tecnológica como teoría parcialmente asumida en los discursos expresados bajo el nodo Afirmación. En seguida respecto a su presencia, la Pedagogía tradicional le sigue en importancia.

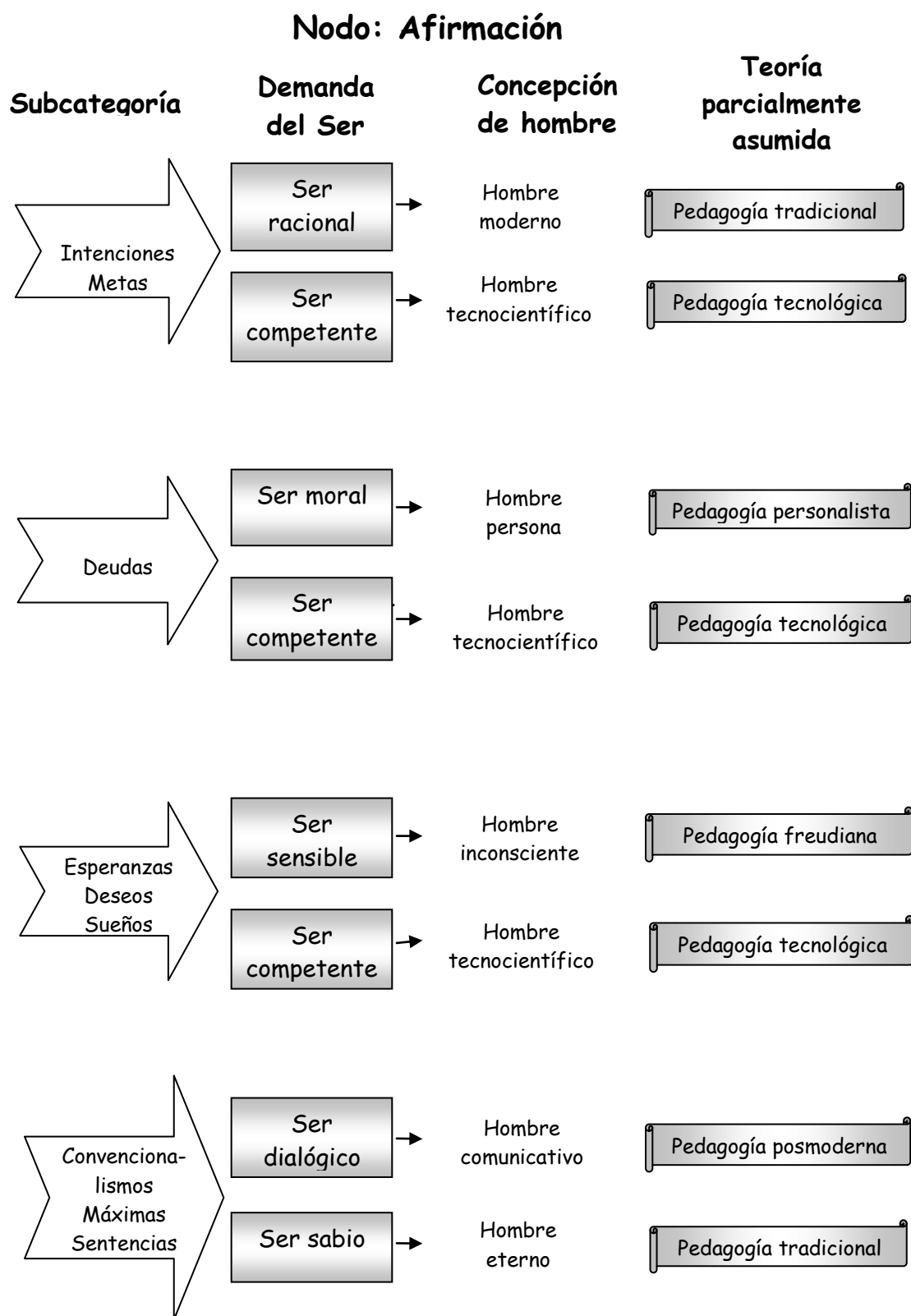


Figura 25. Teorías pedagógicas parcialmente contenidas en las teorías implícitas del nodo Afirmación.

- Ser responsable y Ser íntegro: los discursos mostraron la preocupación por responder a las tareas con reticencias y detenimientos que se expresaron. Se muestra un proceso de cuestionamiento que corresponde a una idea de hombre consciente que delibera sus respuestas. También mostraron la preocupación de mostrar transparentemente esa deliberación. Hay una preocupación por suprimir las alienaciones a que puede llevar el responder sin cavilaciones a supuestos socialmente incuestionados como los supuestos instructivos y la Pedagogía marxista se preocuparía por suprimir al hombre alienado.

La figura que representa estas reflexiones es la siguiente, figura 26.

### Nodo: Duda

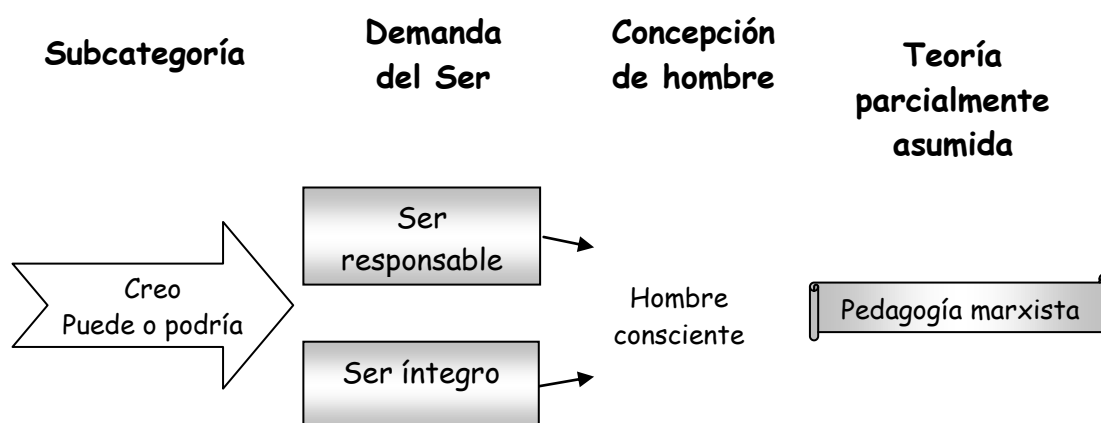


Figura 26. Teorías pedagógicas parcialmente contenidas en las teorías implícitas del nodo Duda.

- Ocultarse: ser que no quiere mostrarse, tal como un no-ser que fundamenta en un hacer, un rodeo, para evitar ser ante los ojos de los demás. Un hombre práctico que hace porque le resuelve el problema inmediato de la demanda docente pero que no confía en la institución docente ni en la escuela. Pragmatismo y Teorías anti-institucionales y anti-escolares están en el trasfondo.
- Ser asimilador: el que puede, con sus palabras decir lo mismo. Ser hablante: el que domina su lengua. Ser teorizador: el que muestra el entendimiento de los procesos de la ciencia. Ser económico: el que dispone lo mínimo necesario para la obtención de un resultado. Todos estos seres del hombre práctico que hace “algo”, para responder adecuadamente a su contexto, para entablar un juego en donde desea que su estrategia le permita sobreponerse al docente, son parte de las ideas posmodernas de la resolución de la interacción por medio de los juegos del lenguaje. Entonces el hombre posmoderno y las Teoría de los juegos del lenguaje se encuentran aquí parcialmente contenidas.
- Ser persistente: alguien que llega a su meta. El hombre que persigue y logra que sus conductas sean adecuadas a su contexto, hombre práctico y posmoderno, a pesar de la oposición a la autoridad, a su desacuerdo, responde de una manera que permita adecuarse a su contexto: resolver una tarea.

La concentración de estas teorías y sus supuestos subyacentes están contenidas en la siguiente figura 27 de la página 258.

## Nodo: Evasión

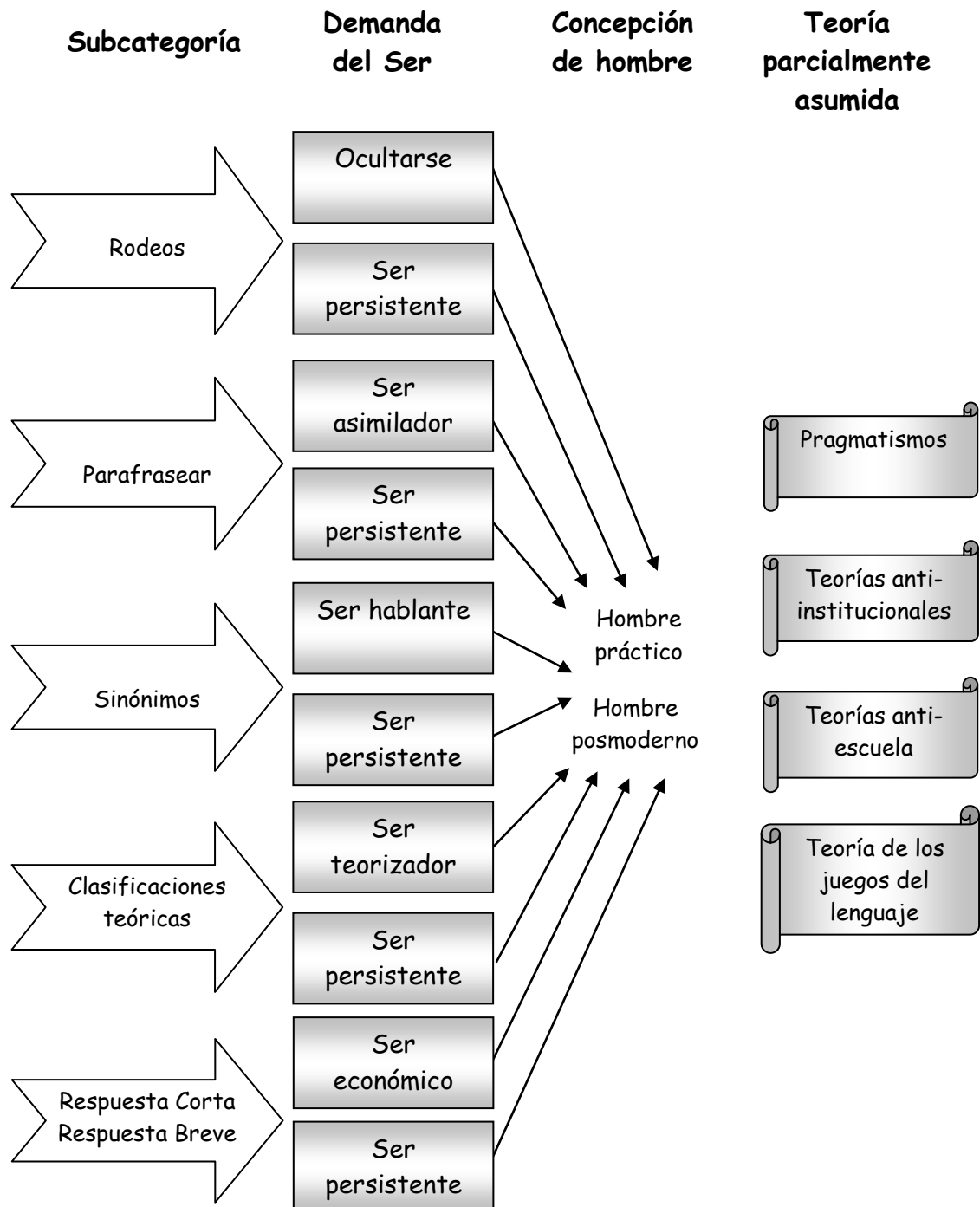


Figura 27. Teorías pedagógicas parcialmente contenidas en las teorías implícitas del nodo Evasión.

- Ser tolerante: un hombre que despliega su libertad y se opone admitiendo, en parte, la intromisión de la autoridad docente. Una Pedagogía libertaria que asume la oposición a la autoridad y la justifica, como un fundamento pensado de la acción.
- Ser opositor: establecer una postura radicalmente opuesta con lo que se asume en libertad para hacerlo. Un anarquismo que destruye la posición de autoridad para autodeterminarse. Parece no servir a ninguna autoridad más que a la propia. Una Pedagogía libertaria.
- Ser condescendiente: en su libertad se es paciente ante una autoridad que no parece razonable y se le responde permitiéndole su paso, aunque sólo sea para establecer su oposición y derrocarla implícitamente. Se contienen ideas parciales de la Pedagogía libertaria y de los Anarquismos como teorías implícitas, siguiendo las consideraciones de auto-determinación combinadas con la justificación así como con la negociación como valores posmodernos de tolerancia.

Dichas ideas se pueden visualizar en la figura 28, de la página 260, donde la condescendencia parece la demanda del ser presente para una libertad como concepción de hombre. Estas ideas se relacionan con una Pedagogía libertaria que plantea el problema de la autoridad o con los Anarquismos que intentan acabar con lo institucional cuestionando la existencia de cualquier forma de autoridad.

## Nodo: Negación

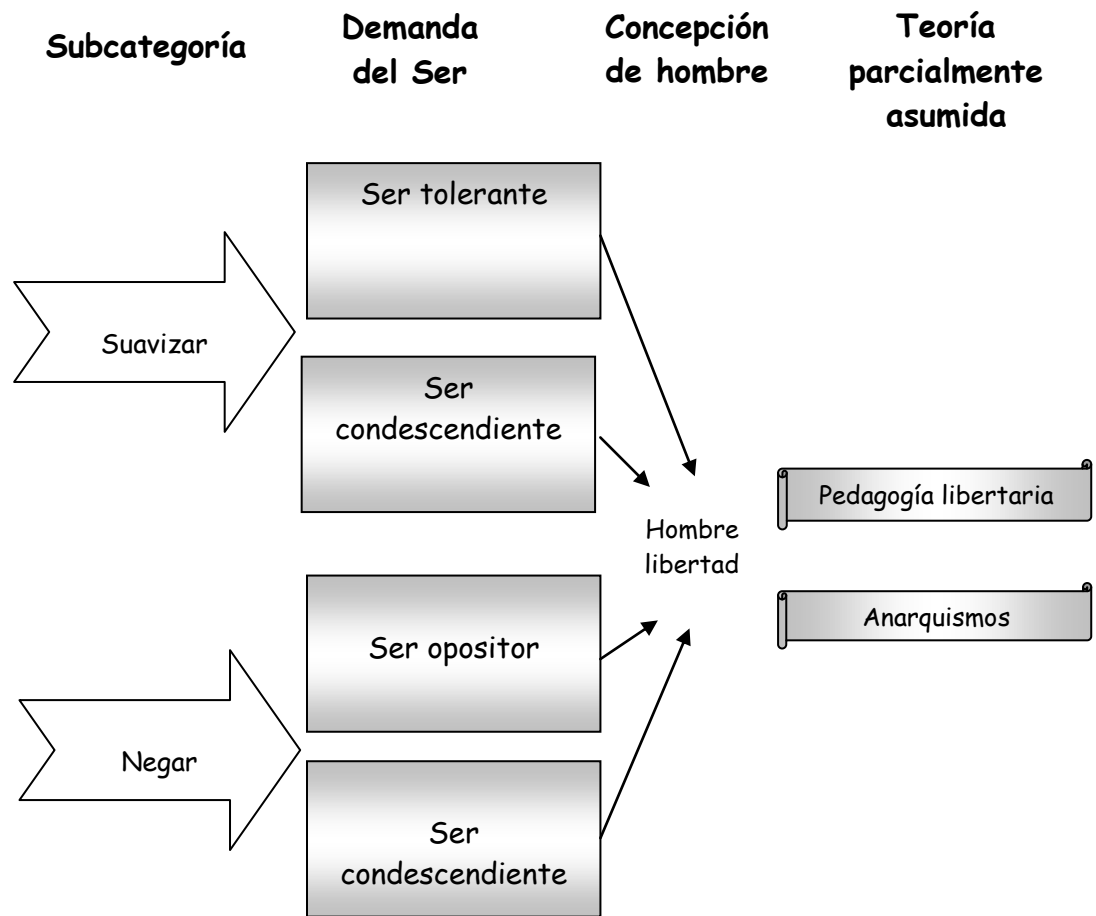


Figura 28. Teorías pedagógicas parcialmente contenidas en las teorías implícitas del nodo Negación.

- **Mostrar una posición:** implica la eficiencia de incorporarse al entorno escolar, implicando al hombre tecnocientífico y la Pedagogía tecnología en términos de la acción eficiente.
- **Ser maduro:** en términos de resolver la situación crítica (Fullat, 1992) temporalmente, por lo que se implica la madurez como antecedente de la acción eficaz: Pedagogía tecnológica.



- Expresar-se: expresar la propia subjetividad, hacerse propio, un quién como centro del hombre-persona y de la Pedagogía personalista.
- Ser reflexivo: un quien que se vuelve hacia sí mismo para aprender, concepto de hombre consciente de la Pedagogía personalista.
- Expresar al otro y Ser dialógico: volcarse al exterior eliminando los riesgos de auto-exponerse y mostrándose, en sustitución, como el dialógico y de conversación coloquial con el otro, su forma de hablar que supone ante todo la comunicación como parte de la teoría de la acción comunicativa de la concepción de hombre posmoderno en una Pedagogía posmoderna. También cubriendo los riesgos de la incertidumbre de mostrarse, mostrando otro imaginario.
- Teorizar al otro y Ser académico: portar la imagen académica tradicional de logro de asimilación de la teoría alejando el concreto por acercamiento al abstracto, como concepción del hombre del proyecto moderno de la Pedagogía tradicional.
- Protegerse y Ser aceptado: la necesidad de preservar la esfera privada y de salvar la auto-estima por la aceptación de los otros hace recurrir al enmascaramiento de las características personales para ajustarse a un ideal pensado de éxito social. Es el hombre imagen, el hombre máscara, como fundamento de una Pedagogía posmoderna.
- Funcionar y ser evaluado: la acción eficaz de incorporar un patrón uniforme que permite ser eficiente al mismo tiempo que presentar un producto apto para los ojos evaluadores escolares se fundamenta en la

concepción del hombre positivo como parte de una Pedagogía tecnológica.

- Ser público y ser social: las demandas de incorporarse a la interacción en los grupos sociales, a formar parte del hombre colectivo que actúa más allá de la esfera individual y asume decisiones compartidas como ensayo de la participación adulta pública y de una Pedagogía autogestionaria.

Se pueden analizar las relaciones entre las ideas anteriores en la figura 29 de la página 263.

#### 6.3.2 Síntesis de las Teorías Implícitas Parcialmente Contenidas en los Discursos Analizados en sus Dominios Filosóficos y Pedagógicos

El conjunto de ideas anteriormente expuestas es susceptible de un análisis respecto a su pertinencia para el acto educativo. Así podemos encontrar que el estudiante asume una serie de demandas de su entorno escolar que pueden ser clasificadas en lo que se le requiere desde la legitimidad del discurso docente, de su afectividad, de la interacción que debe desplegar y la modalidad de ejecución.

Como es posible visualizar en la figura 30, de la página 264, hay un conflicto latente en correspondencia con la autoridad que está representada para el discurso docente, el transmisor del orden social. Así el estudiante asume posturas que van desde el enmascaramiento, la oposición, la necesidad de ser reconocida su posición y la persistencia frente a la demanda de la instrucción.

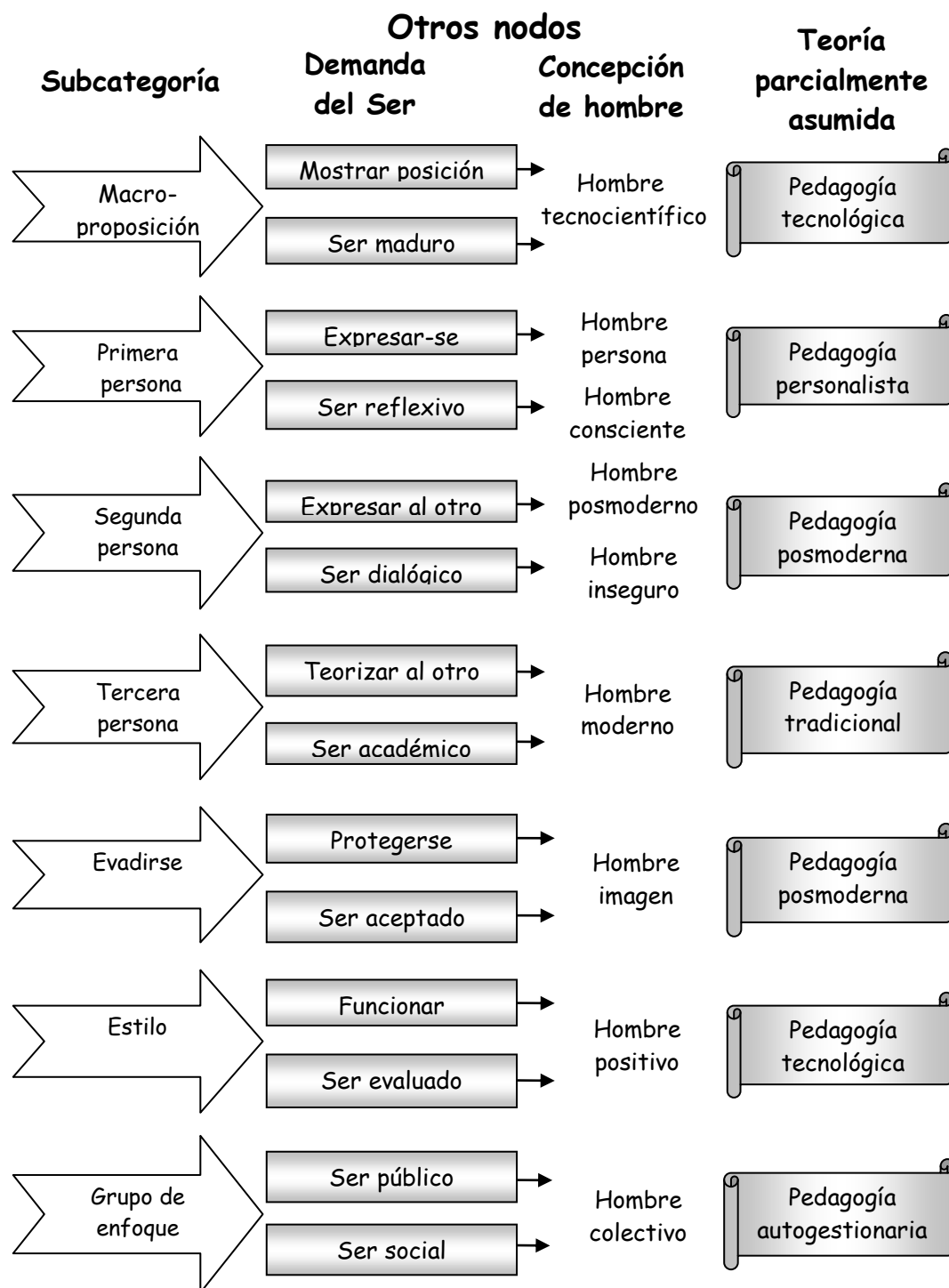


Figura 29. Teorías pedagógicas parcialmente contenidas en las teorías implícitas de otros nodos.

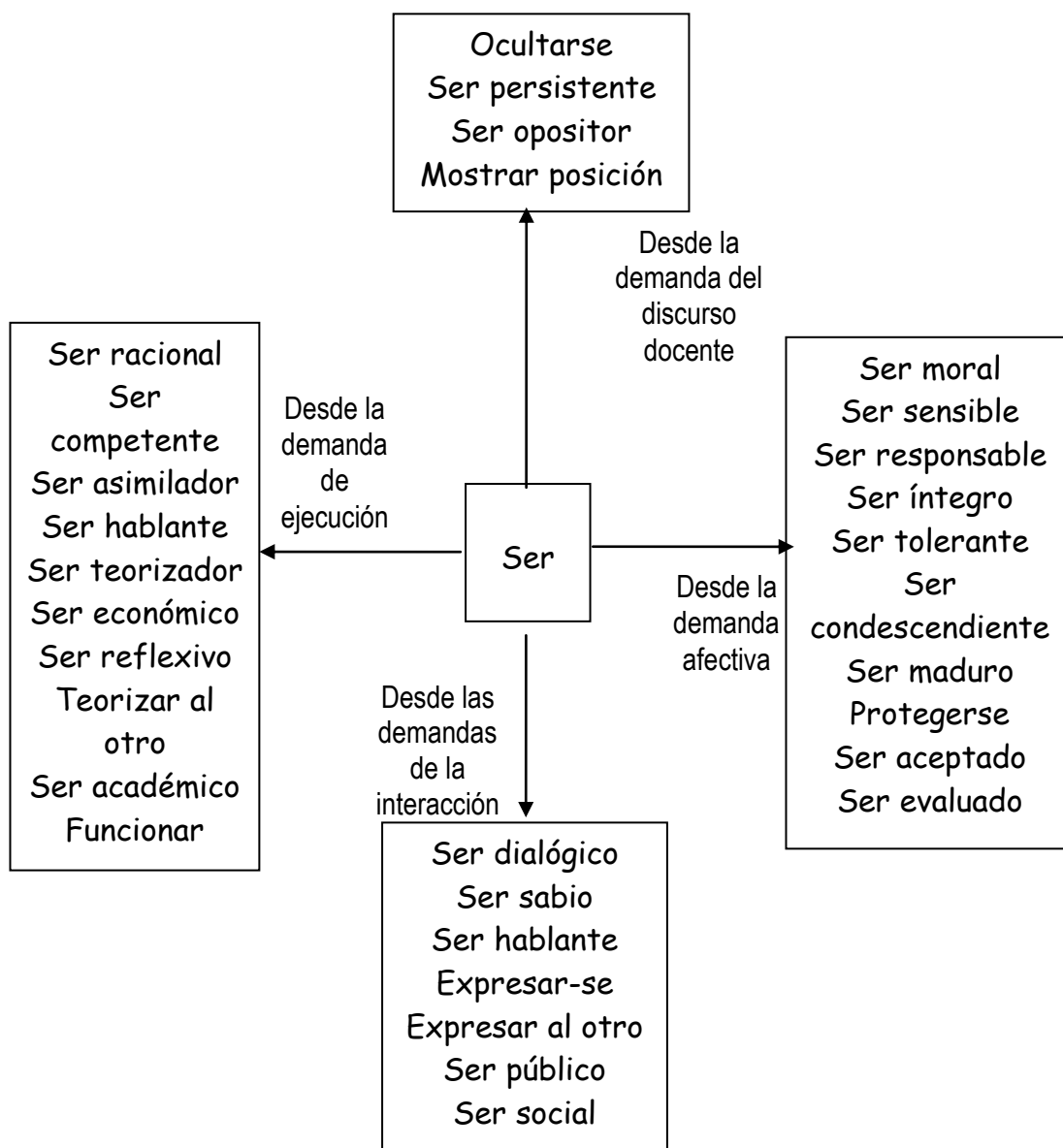


Figura 30. Demandas del ser implícitas en los discursos analizados.

En la misma figura, se visualiza una serie de demandas afectivas que el estudiante expresa en su discurso: una necesidad de mostrar sus valores morales, sentimentales, de responsabilidad, de integridad, de tolerancia, condescendencia y una necesidad de mostrarse en evolución al mismo

tiempo que preservarse y ser aceptado y evaluado. Frente a la instrucción muestra su lado humano, su falibilidad y vulnerabilidad.

También están concentradas, en la misma figura, las demandas expresadas sobre su interacción social. Estas demandas son asumidas para establecer diálogo con otros, mostrarse sabio, mostrar su dominio lingüístico, expresar su subjetividad o la de otros, ejecutar un papel público, a la vista de todos y encajar como ser social. Las voces que reconoce en la instrucción son interpretadas desde el punto de vista de lo que considera peticiones de su intervención interactuante.

Por último, la figura también presenta los significados que los estudiantes asumen respecto a cómo deben realizar las acciones: así razonar, mostrar competencia, mostrar sus procesos de asimilación, lingüísticos, teóricos, económicos, reflexivos, de aplicación de la teoría, procesos que le llevan a encajar en el mundo académico y a ser funcional a ese entorno.

Aclaro que este análisis también procede de procesos de clasificación de los conceptos según su cercanía semántica desde el punto de vista de la instrucción. Son pautas de características presentes en el discurso de los estudiantes sobre lo que sienten demandado desde la instrucción.

Desde el punto de vista de la polisemia del concepto hombre, también por su pertinencia a la instrucción, muestro en la figura 31, de la página 266, cómo el estudiante se ve obligado a asumir posturas respecto a la autoridad, al conocimiento, a su afectividad y a la interacción que recuerdan, parcialmente contenidas, a posturas filosóficas sobre el hombre. La

categoría “hombre” se utiliza a la manera de concepto filosófico, englobando al género humano –hombres y mujeres- en su totalidad.

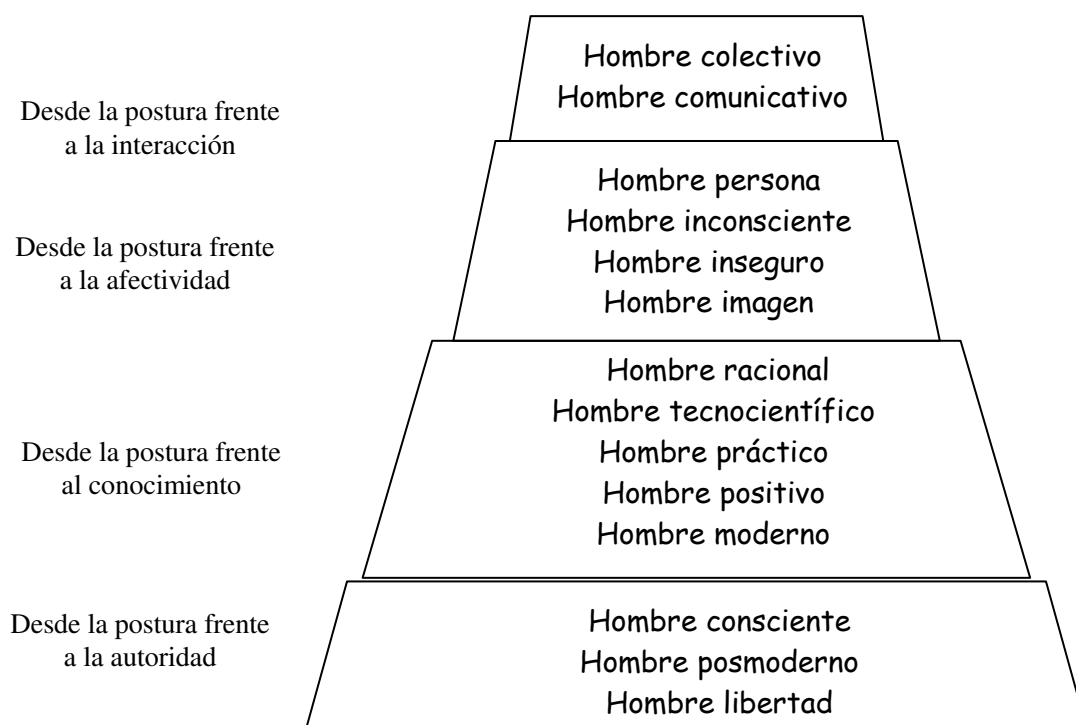


Figura 31. Concepciones del hombre implícitas en los discursos analizados.

Frente a la autoridad podemos ver al hombre en su libertad para enfrentarla, podemos asumir, como los posmodernos, la falta de crédito a la autoridad actual, se pueden asumir posturas más o menos insensatas.

Frente al conocimiento, el hombre puede asumir la postura del proyecto de la modernidad, centrando el valor del conocimiento en su racionalidad y su adhesión a la verdad, también respecto a su verificabilidad desde el punto de vista positivo y más en general, el hombre práctico realiza cualquier

acción para no quedarse en la inacción. La acción puede estar centrada en la racionalidad técnica y, también en la científica.

Frente a la afectividad, el hombre puede concentrarse en su ser como persona, con una individualidad y características únicas, también puede concentrarse en su parte sensible, no necesariamente racional. En las ideas más modernas, se descubre la vulnerabilidad humana, el temor relativo a ella así como la estrategia de ser imagen para protegerse.

Por último en la misma figura, el hombre puede concentrarse en su afán de comunicarse y de ser con otros, en un colectivo.

Para finalizar los planteamientos respecto a las concepciones de hombre, me permito establecer cómo no hay una postura única ni uniforme que haya revelado el estudiantado estudiado. Tampoco hay consistencia continua en el manejo de estos supuestos sobre el ser humano sino que están mezclados y surgen, momentáneamente, de acuerdo a las demandas del entorno y la estrategia para responder contenida en la teoría explícita en dicho momento exployada.

Finalizo la reflexión sobre las teorías implícitas concentrando en la figura 32, de la página 268, un listado de teorías de rango pedagógico que tienen consistencias parciales con las demandas del ser y concepciones de hombre expresadas en los discursos de los alumnos. No deberá tomarse como orden de presentación el orden en que aparecen en la ilustración que sólo pretende plantear un cúmulo no sistematizado de ideas pedagógicas presentes en los discursos pero que pueden ser conectadas con aspectos sistemáticos de teorías pedagógicas formales.

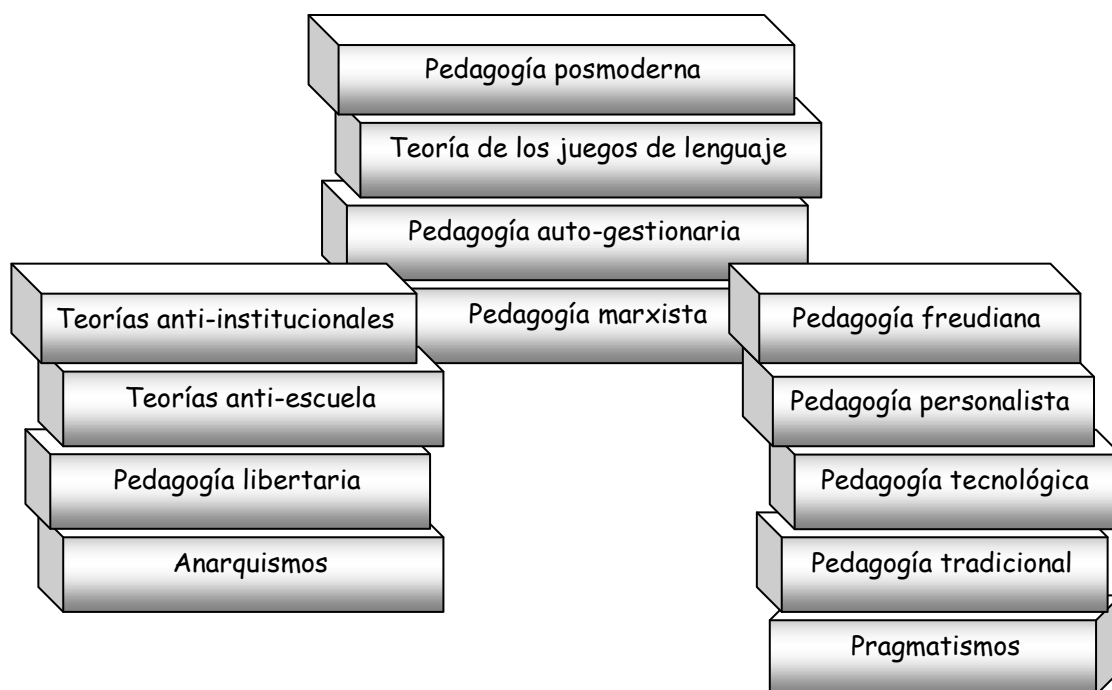


Figura 32. Pedagogías parcialmente implícitas en los discursos analizados.

En el agrupamiento de la derecha se encuentran contenidos los nombres de las pedagogías cuyos principios parece acoger la escuela tradicionalmente. Tradicionalmente porque, aunque nos remitimos a otras pedagogías más allá de la de la Escuela tradicional, podemos encontrar que los supuestos más utilizados tienen que ver con considerar aspectos del desarrollo de la personalidad (freudiana), con concentrar en la persona su desarrollo y métodos (personalista), con preocuparse por la producción de resultados (tecnológica), así como privilegiar las selecciones y valoraciones prácticas o con significado utilitario (pragmatismos).



En el conjunto de la izquierda encontramos posiciones más excepcionales tales como aquellas que se vuelcan frontalmente contra todo orden, institución o escuela, o privilegian el dominio de la libertad de los educandos.

Por último, en el centro, incluyo posturas que preveo que pueden ser cada vez más aludidas tales como las que recogen la crítica sensata al orden injusto, tal como señala Huerta (2007): “la pedagogía crítica debe replantearse a fin de seguir la búsqueda por una sociedad más justa humana” (p. 134), las que promueven formas organizadas de instituyentes al interior de las instituciones o, las menos desarrolladas que recogerán, cada vez más, la importancia de las estrategias lingüísticas y del sujeto inmerso en un mundo incierto y fugaz, vertiginoso y altamente tecnologizado.

Para culminar esta exposición, me adhiero a la idea de que las teorías implícitas funcionan en la estructura profunda del discurso de los seres humanos y los estudiantes, como tales, recurren a ellas cuando enfrentan la dinámica universitaria. Es necesario reconocer el predominio de este antecedente, como un resultado de aprendizajes previos instalados en la multiplicidad de instituciones y relaciones sociales que los estudiantes establecen a lo largo de su vida.

Como antecedente, es un punto de partida oculto para la instrucción y para el establecimiento de metas claras y precisas. La imposibilidad de reconocerlas de manera inmediata o exhaustiva, nos lleva a la necesidad de considerar, dentro del dominio de los rasgos desconocidos del sujeto

concreto para la instrucción, un dato más para generar estrategias más efectivas en la conducción de la tarea docente.

En las reflexiones de los próximos dos capítulos trataré de establecer una implicación práctica de este trabajo de una manera más sistemática tomando como ejes la enseñanza y la investigación, en forma de recomendaciones que pudieron ser extraídas de esta experiencia.

Las teorías implícitas de los estudiantes existen en acción durante el fenómeno de la enseñanza y anteceden a sus procesos de aprendizaje.

## CAPÍTULO 7

### PARTIR DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA

La puesta en acción de las teorías implícitas en los discursos producidos por los estudiantes muestra una serie de características del estudiantado que deben ser tomadas en cuenta en las distintas fases de la enseñanza con la finalidad de mejorar el proceso educativo universitario. Como resultados de esta investigación he aprendido mucho de los estudiantes. Pretendo proponer, en base a este conocimiento, algunas direcciones entre las que puede trabajar la enseñanza conociendo más a los estudiantes concretos. En la medida en que mejore la enseñanza, las oportunidades de lograr un aprendizaje más significativo en los estudiantes aumentan.

#### 7.1 Sobre la Fuente Psicopedagógica de la Enseñanza

Tal como señala el Modelo Educativo de la UANL (2008b) los ejes estructuradores son:

Educación centrada en el aprendizaje. Se orienta a lograr aprendizajes significativos utilizando diversas estrategias, promoviendo la actividad autónoma del estudiante mediante una participación más activa y responsable en la construcción de su propio conocimiento. Atiende la forma en que el nuevo material de aprendizaje se relaciona con lo que el estudiante ya sabe.

Educación basada en competencias. Se enfoca en el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que desempeña la persona cuando lleva a cabo una actividad. Responde mejor a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo. (p.4)

Si se parte de saber que el conocimiento previo del estudiante está organizado como teorías en acción que se activan según la demanda del contexto, es posible concientizar la compleja tarea que requiere el desarrollo del conflicto cognitivo para el logro de un aprendizaje potencialmente profundo y estructurador. El conflicto cognitivo (Pozo, 1999) implica el reconocimiento de los aprendizajes previos, sobre todo de aquéllos que entran en contradicciones u oposiciones con los nuevos conocimientos. Este reconocimiento debe realizarlo el estudiante y partir de allí para la comparación entre conocimiento nuevo y previo, es decir, poner en conflicto lo que ya se sabe frente a lo que hay que saber.

Dado que las teorías implícitas son aprendizajes que no son verbalizables de manera automática, se hace necesario que la enseñanza los traiga al momento presente suscitando, con demandas, la puesta en acción de los aprendizajes previos. En lugar de considerar un error lo que los estudiantes verbalizan y que responde a sus teorías implícitas, el maestro debe rescatar y enfatizar las ideas previas que están surgiendo entre los estudiantes y ponerlas en la mesa de juicio para facilitar el conflicto cognitivo interno que los estudiantes necesitan desarrollar.

De esta manera, el maestro necesita tener conciencia de que los antecedentes para el nuevo conocimiento pueden estar sumamente desorganizados y en conflicto con las nuevas ideas a transmitir, generalmente científicas, técnicas o humanistas, que tienen una estructura diferente a las necesidades que cubren las teorías implícitas. Después debe de organizar las experiencias de aprendizaje dando oportunidad a que surjan dichas ideas y conducir discusiones y análisis para establecer semejanzas y diferencias entre dichas ideas y las que se están presentando.

La fase pre-activa de la enseñanza, donde el maestro planea, diseña el curso, las actividades que se realizarán como parte del curso debe dar espacio a la puesta en acción de las teorías implícitas. Cuando diversos autores reconocen la necesidad de generar una conexión entre lo aprendido y lo nuevo a aprender, proponen generar organizadores previos u organizadores avanzados (Coll, 1991; Díaz Barriga y Hernández), dichos organizadores que permiten avanzar en la organización de los aprendizajes, deben incluir espacios para que se ejecuten las teorías implícitas y lo que producen dichas teorías: ideas, actitudes, etc., deben ser la materia prima para contrastar aquello que sirve para finalidades de la vida cotidiana –las teorías implícitas- con aquello que está organizado desde el punto de vista científico, técnico o humanista.

Entonces la planeación, en el momento de considerar la fuente del estudiante, debe dar espacio para encontrar los determinantes que tienen los estudiantes al enfrentar las nuevas tareas. Esta actitud remite a la necesidad de considerar en la planeación el factor de incertidumbre puesto

que no contamos con la información de las teorías implícitas específicas que existen en los aprendizajes previos de los estudiantes y no sabemos cuáles pondrán en marcha. Lo importante es dar espacio para la externalización de dichas teorías y que el maestro preste atención a todas las ideas y actitudes que circulan entre los alumnos para enfatizarlas y ponerlas a la vista del grupo y contrastarlas con los nuevos conocimientos a aprender. Esta puesta en común de las ideas y actitudes que se desprenden de las teorías implícitas debe hacerse con todo respeto, sin considerarlas error, carencia injustificada o inmadurez. Recordemos que las teorías implícitas las tenemos todos y según la demanda de la acción cotidiana surgen como una manera de resolver las adaptaciones necesarias que el medio y la interacción nos demandan.

Por el contrario, el maestro debe poner a la vista de todos, además del contenido de las teorías implícitas pertinentes al momento, la finalidad a la que han servido dichas ideas y actitudes diferentes a los contenidos a enseñar, es decir, debe valorizarlas a los ojos del estudiante.

En seguida, se debe hacer un trabajo detallado de análisis y comparación entre lo previo y lo nuevo. Y, finalmente, se debe evaluar el avance entre el punto de partida –las teorías implícitas- y el contenido nuevo, enfatizando en la auto-reflexión del proceso de cambio y discriminación entre las finalidades de ambos tipos de aprendizaje.

Lo anterior entra en consonancia con una postura que rescata el valor humano de la formación previa para el desarrollo integral del estudiante. Así, ningún conocimiento nuevo es realmente construido y adquirido sin el

proceso de personalización (Ruiz, 2007) del conocimiento. El aprendizaje es un proceso personal en el sentido de que no deja intacta a la persona que debe realizar verdaderas actividades de internalización para hacer propio el nuevo contenido. Hay que partir de lo que sabemos de los estudiantes reales, verdaderos, con sus específicas teorías implícitas que se detonan con las demandas de la instrucción, conducir actividades que les permitan adquirir lo nuevo al tiempo que lo discriminan de lo previamente conocido y que les permitan la internalización así como la meta-cognición puesto que los estudiantes estarán trabajando en dos sentidos: en la discriminación aprendizaje previo-contenido nuevo y la precisión de conciencia sobre el proceso de aprendizaje realizado.

Se puede visualizar una relación de las fases de la enseñanza incorporando las teorías implícitas en la figura 33, de la página 276.

## 7.2 Hacer de los Roles Institucionalizados un Tema de Discusión Grupal

Los estudiantes lidian con una tarea de su etapa vital: la respuesta frente a la autoridad, cómo independizarse y al mismo tiempo lograr el objetivo de adaptarse al medio escolar. En el aula este conflicto puede quedarse en silencio pero actuando latentemente cuando el docente, con su calidad de autoridad instructiva, demanda las tareas al estudiante y éste debe responder de alguna manera. Por lo anterior, es necesario que la enseñanza considere el factor “Conflicto con la autoridad” cuando intervenga en la fase interactiva.

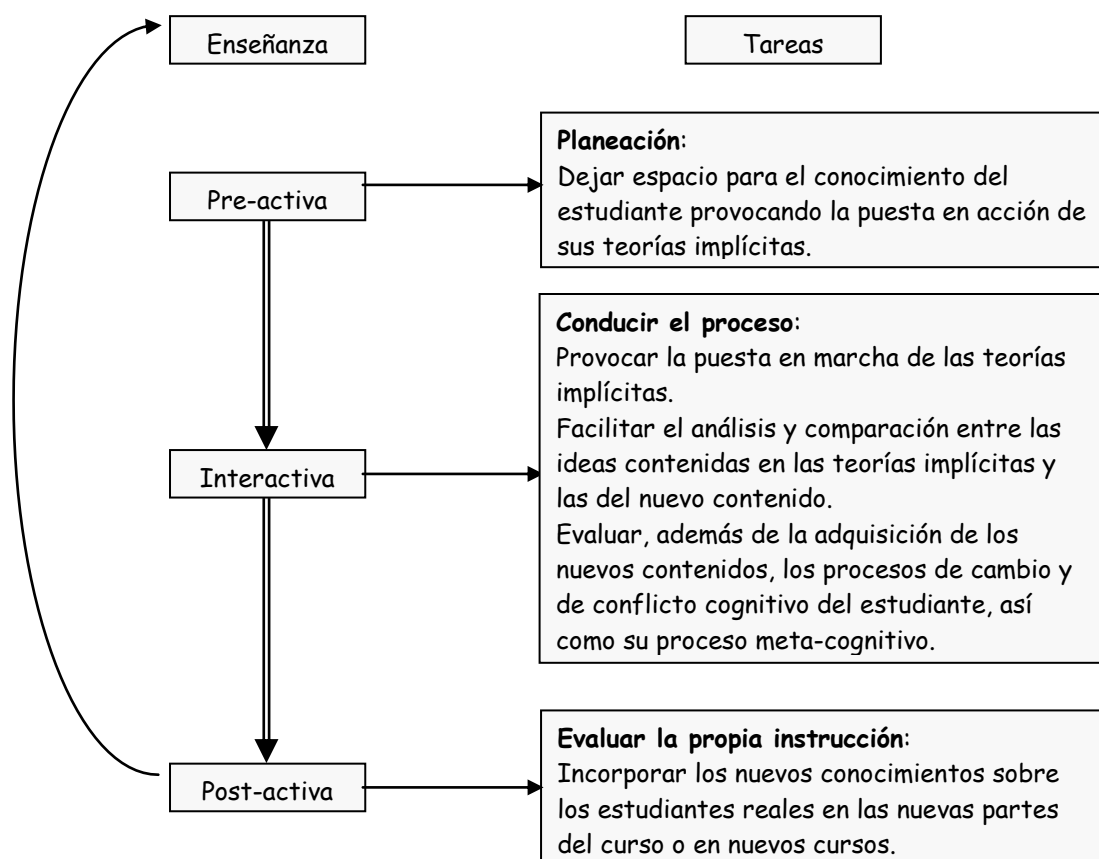


Figura 33. Incorporación de las teorías implícitas como información en las fases de la enseñanza.

Es decir, habría que poner sobre la mesa de la discusión, el asunto de la autoridad y que sea susceptible de análisis y contrastación, tal como cualquier teoría implícita sobre otros contenidos. Esto porque, pragmáticamente, el sujeto se ajusta tomando posición frente a la autoridad para emitir sus posibles discursos y fue continuamente expresado en el análisis de los datos de investigación. El estudiante se posiciona frente a la autoridad y de esta postura asumida, como consecuencia, se derivan las posibilidades de sus acciones en la interacción áulica.



Poner en la mesa de discusión el conflicto con la autoridad es una idea largamente trabajada por las posiciones auto-gestionarias (Lobrot, 1966), institucionalizantes, de los grupos operativos en educación. Es posible que la solución propuesta por esta corriente permita saldar cuentas con la autoridad en los grupos estudiantiles. El problema es la urgencia de la acción en clase que es demandada para los docentes como parte de las tareas curriculares. El docente tiene el tiempo previamente establecido en el curriculum –el semestre- para dar solución al asunto de logros de aprendizaje en el alumno. Por otro lado, el conflicto con la autoridad bloquea muchas posibilidades de la instrucción, por lo que es necesario tomar una postura al respecto.

Entre la tendencia característica de los grupos operativos y la enseñanza tradicional en las aulas habría que encontrar una postura intermedia que permita trabajar en un tiempo determinado el contenido y partir de –al menos negociaciones- sobre la autoridad en el aula. Mínimamente, es necesario traer a la mesa de discusión grupal el conflicto con la autoridad, hablar de las normas y llegar a acuerdos. Escuchar a los estudiantes en sus posiciones ante la autoridad es tarea de los cursos y no sólo permitir que las determinaciones del conflicto con la autoridad generen sus consecuencias.

Una consecuencia es la falta de credibilidad frente al discurso docente, como se observa en las interpretaciones del Capítulo 6. La pérdida de la credibilidad del docente es una característica de nuestro tiempo sobre la pérdida de la credibilidad en los discursos. No se trata de querer que el alumno crea siempre lo que le dicen pues estaríamos en contra de la postura

crítica que es deseable para todo estudiante universitario pero tampoco se trata de deslegitimar todo discurso sin hacerlo pasar por el juicio de la razón. Es importante que el conflicto con la autoridad no interfiera con la finalidad de formar individuos críticos.

Se necesita un maestro más dispuesto a cuestionar la institucionalización de los roles con sus alumnos y traer el tema de la autoridad cada vez que sea necesario. Este maestro está más conciente de la importancia de comunicarse con los estudiantes y va más allá del miedo de la pérdida del ilusorio poder docente, da espacio para decisiones más compartidas o más consensuadas. Este docente tiene más auto-análisis y conoce más sus motivaciones, da más pie a procesos dialógicos en el aula, reconoce más la palabra de los estudiantes. También incorpora el conocimiento sobre sus alumnos concretos en los diseños y decisiones que toma como parte de su tarea docente.

### 7.3 Re-plantear las Operaciones Típicamente Escolares

Es claro que los estudiantes en los años de escolarización previa han asimilado una serie de operaciones del mundo académico, tal como se observa en las interpretaciones del Capítulo 6. Tales operaciones como la clasificación, la teorización, la comparación, los parafraseos, son valiosos como mecanismos que permiten la adquisición de nuevos contenidos. La enseñanza debe valorarlos y partir de estos mecanismos para aplicarlos también a los procesos metacognitivos de los estudiantes conduciendo su aplicación a la toma de conciencia de los propios puntos de partida para la internalización de los nuevos contenidos. También es necesario incluirlos

pensando en la nivelación del desarrollo de las competencias, pues éstas no se desarrollan de manera inmediata sino atravesando fases, desde las simples y dependientes –incluso de formas rituales- hasta las complejas y autónomas.

Es necesario también des-ritualizar algunas acciones de la vida áulica como la tendencia a la respuesta corta o breve por ser más adecuada a lo “académico”, o mostrando cómo se han internalizado estas formas como aceptadas en el entorno escolar y universitario. Así mismo, las formas simples como el parafraseo, son necesarias en fases iniciales o de apertura frente a los nuevos contenidos pero hay que trascender estas fases y que los alumnos puedan percatarse de su propio proceso, desde operaciones simples hacia operaciones más complejas.

Que los alumnos pierdan el miedo a salirse de rituales tanto como los maestros es urgente para dar cabida a nuevas acciones y a la innovación académica (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008a). Los rituales son necesarios y forman parte del espíritu mítico que también caracteriza al ser humano. Sin embargo, los rituales escolares que sólo nos reconcilian con el orden institucional y ocupan la mayor parte del tiempo de las acciones escolares quitan espacio para las verdaderas finalidades de formación del profesionista como persona integral, como individuo dispuesto al cambio, dispuesto a la autonomía de su aprendizaje y al espíritu crítico que debe caracterizarlo. Los rituales deben ser considerados como parte de la rutina escolar sólo hasta el punto que sirven a la conciliación de los sujetos involucrados. Debe haber espacio para nuevos rituales, también. Los

maestros deben poder discriminar cuáles rituales tienen el sentido de reconocernos como miembros del grupo y cuáles sólo sirven mantener un orden y no para conocer nuevos rumbos y oportunidades en la formación de los estudiantes. Un maestro dispuesto a dejar la comodidad de estos últimos rituales es necesario a la nueva educación.

#### 7.4 Cómo Trabajar con la Afectividad Expresada en las Teorías Implícitas

En los datos analizados fueron localizados muchos valores y actitudes de los estudiantes universitarios. Ser moral, sensible, responsable, íntegro, tolerante, condescendiente, maduro, protegerse, ser aceptado y ser evaluado fueron las actitudes encontradas. Los estudiantes tienen una serie de valores (Benavides, Charles y Chávez, 2003), no vienen a la universidad y empiezan de cero en los valores que queremos formar. En el caso de las teorías implícitas sería necesario que los alumnos puedan reconocer cuál es su escala de valores reales. Más allá de, consciente y verbalmente expresar una serie de valores, los valores que movilizan a la utilización de ciertas teorías implícitas frente a otras en la interacción educativa necesitan ser concientizados para contrastarlos con las escalas conscientes y volitivas que se expresan.

Es trabajo del aula, incorporar el trabajo sobre los valores y actitudes no como un capítulo más o una unidad más o una lección más, sino en la puesta en acción de la apropiación de nuevos contenidos declarativos y procedimentales (Ruiz). Tal como señala Casarini (1997): “esto evidencia la necesidad recíproca que existe entre los tres tipos de contenidos para el logro de un exitoso plan de aprendizaje” (p. 64).

El maestro tiene una gran labor enfrente para retroalimentar ambas vertientes: cuando está enseñando un nuevo contenido declarativo cuáles ideas se ponen en marcha por las teorías implícitas pero también, cuáles actitudes deseamos para dicho contenido y cuáles están presentes. Lo mismo para el caso de los aprendizajes procedimentales: procedimientos y actitudes presentes/nuevas. Por ello, el maestro debe clarificar, desde su planeación, cuáles actitudes son deseables junto a tales contenidos declarativos y cuáles actitudes a otros contenidos procedimentales.

En este sentido un enfoque por competencias crítico, como el que deseamos para la UANL, tiene cabida para la modificación y perfeccionamiento de actitudes propuestas en los modelos curriculares. Y el maestro que realmente quiera desarrollar competencias necesita tener presente que los contenidos y los procedimientos no se aprenden de manera neutra, que siempre se aprenden con actitudes valorativas asociadas a ellos y que además de enseñar de esta manera es necesario, también, evaluar los cambios o progresos deseables en las actitudes en formación.

Ayudar al alumno a construir su escala real de valores partiendo del conocimiento de los que están implícitas en sus teorías en acción –teorías implícitas- es permitirle que contraste dicha escala con la escala que su ideal del yo y su yo ideal tienen y que éste pueda ser un punto de partida para su propio auto-análisis e independencia y crecimiento emocional, porque les permite el conflicto cognitivo necesario para la internalización de nuevos contenidos, en este caso, actitudinales. La disposición del docente a

clarificar, conducir, retroalimentar y evaluar el cambio de actitudes es una importante competencia docente.

### 7.5 Los Valores Latentes en la Convivencia Grupal

También el estudiante ha desarrollado formas de adaptación social en los grupos y sub-grupos de los que forma parte. En las interpretaciones del Capítulo 6 se localizaron distintas posturas que de manera individual revelan ciertas disposiciones del estudiante al ocultamiento, a la protección de la propia identidad e individualidad y que, de manera grupal, revelan las disposiciones a lo instituyente o la adhesión a lo institucionalizado.

Es importante que los alumnos tomen conciencia de sus propias posturas frente a la interacción social, frente a sentirse miembros y asumir roles por lo que la enseñanza deberá trabajar en el sentido de dar a luz dichas ideas a través de la puesta en acción de sus teorías implícitas, de la concientización de sus contenidos y de la posibilidad de cambiarlos. Así las actividades relacionadas con contenidos declarativos y procedimentales deben asumir una variedad de formas y modalidades para que permitan la expresión de la individualidad y de la interacción con otros y que se posibilite el contraste entre la actuación solitaria y la actuación grupal y las distintas posturas que se asumen frente a ellos, dando pie al conflicto cognitivo y a la posibilidad de cambio y crecimiento personal.

Frente a las formas rituales que permiten el ocultamiento, el maestro, lejos de asumir una postura invasiva o violenta, debería procurar el intercambio de sentimientos relacionados con el miedo a mostrarse. En la actualidad, el cuidado necesario en las regiones inseguras del mundo –la

mayoría- es una evidencia que no podemos soslayar. Generar un clima de confianza y de intercambio afectivo en el aula ayudaría a crear la conciencia de la discriminación de lugares inseguros de aquéllos en donde se puede confiar. Traer a la mesa de discusión por qué somos así cuando no podemos realmente convivir e intercambiar, cuando la auto-protección bloquea los procesos de aprendizaje y de relación afectiva con los demás, permite generar un conflicto cognitivo para que no quedemos aislados de los demás.

Es necesario trabajar los valores sobre el “saber convivir” en el aula, trayendo a la discusión, la explicitación de los contenidos activos en las teorías implícitas y las ideas explícitas sobre la interacción con los demás. Este conflicto, la discusión de las posturas expresadas en los discursos, permite acceder a niveles de auto-comprensión necesarios a los cambios deseables en los modelos educativos que implican a un profesionalista dialógico que puede integrarse a los medios y grupos a los que pertenece. Son necesarios a un aprendizaje colaborativo y la instrucción debe dar espacio para la formación integral incluyendo el área de la convivencia social.

#### 7.6 Un Ideal de Docente Necesario al Aprendizaje

Las anteriores consideraciones permiten establecer un perfil deseable para los maestros que en la enseñanza universitaria puedan adherirse al espíritu de los nuevos modelos educativos, perfil que implica, también, cambios en los conocimientos de los que parte para su labor, en las habilidades que necesita para su acción y en las actitudes que asume frente

a su trabajo. Este perfil añade una serie de rasgos a los ya planteados en la Visión 2012. Recordemos dichos rasgos:

1. Posee amplia competencia y formación disciplinaria reconocida a nivel nacional e internacional; permanece en constante renovación de su conocimiento y es capaz de innovar en la enseñanza.
2. Domina técnicas y herramientas pedagógicas que promueven el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes en programas presenciales, abiertos y a distancia.
3. Es optimista en cuanto a las posibilidades ilimitadas de crecimiento y desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes.
4. Conoce a sus alumnos en cuanto a sus intereses y capacidades y maneja instrumentos para su apoyo en procesos de aprendizaje y tutoría.
5. Tiene capacidad para aprovechar la información disponible y generar la propia, involucrando a los estudiantes en sus tareas académicas.
6. Es flexible para acoger ideas, opiniones y propuestas de los demás, a fin de mejorar su desempeño y trabajar en equipo con espíritu de cooperación.
7. Posee la capacidad de establecer interrelaciones con académicos del país y del extranjero; participa activamente en programas de intercambio internacional y tiene dominio de varios idiomas.



8. Promueve y es modelo de los valores y atributos universitarios; está comprometido con la Institución y sus procesos, así como con su entorno. (p. 10)<sup>37</sup>

Respecto al rasgo 1, sobre la posibilidad de renovar el conocimiento y estar dispuesto a la innovación, es donde “es importante atender el impacto que las propuestas de innovación pueden tener en la persona del profesor: sus creencias, valores y sentimientos” (García, 2006, p. 53). El docente necesita incorporar la idea fundamental de partir de las características de los estudiantes concretos para dar pie a una instrucción mejorada o innovar. Esto requiere que, desde la fase de la planeación se dé espacio a la incertidumbre, pues las características de los estudiantes en términos de sus respuestas en las teorías en acción en el aula, son imposibles de precisar en abstracto. Sólo es posible considerar datos –como los que espero, aquí se hayan aportado- que nos permitan pensar en un estudiante más real. El estudiante en vivo, sólo se da a conocer en la interacción áulica y es donde el maestro debe tener disposición para aceptar la pre-eminencia de ideas previas sobre los nuevos contenidos a enseñar y a aprender, para hacer que dinámicamente se relacionen y generen un cambio cognitivo.

Entonces el docente deseable, incorpora esta incertidumbre, y asume, en la inmediatez de la interacción, la posibilidad de confrontación entre lo previamente aprendido con los contenidos a aprender. Es necesario, entonces, renovar el conocimiento que tenemos sobre nuestros estudiantes, continuamente y frente a los sujetos concretos con los que debemos

---

<sup>37</sup> Los rasgos del perfil fueron numerados por la autora para hacer referencia clara a ellos dentro de las recomendaciones para la enseñanza.

trabajar. Se requiere dar cabida a este conocimiento y, sobre todo, cambiar la actitud tan largamente aprendida y anhelada, de pensarnos en el dominio y control total de las acciones instructivas, cuando la realidad es que lo incontrolable pero determinante de los resultados del aprendizaje, sólo es posible conocerlo y parcialmente, en la inmediatez de la práctica. La actitud a cambiar es la apertura ante los sujetos reales, sujetos que cambian concretamente en cada semestre o periodo escolar que enfrentamos. Partir sólo del sujeto teórico que nos explican la psicología o la sociología o las diversas disciplinas que nos permiten conocer al ser humano es insuficiente. Es necesario renovarnos en la teoría pero también en la práctica cotidiana.

Respecto al rasgo 2, sobre el dominio pedagógico para impulsar el aprendizaje y la formación integral, las teorías implícitas constituyen un marco importante para coadyuvar a los distintos ámbitos de la formación y generar un aprendizaje significativo partiendo de los aprendizajes previos. Así, las teorías implícitas combinan significados de los ámbitos intelectual, procedimental y actitudinal que se organizan para satisfacer la necesidad de responder a las demandas del entorno y son un medio útil para generar una formación que incluya todos los ámbitos. El docente necesita tener presente que cuando trabaja en un ámbito con sus alumnos, los otros ámbitos se afectan. Cuando hay cambios en un dominio, la re-estructuración del aprendizaje logrado, implica la re-acomodación de los diferentes dominios a ese cambio. La exigencia para el maestro estriba en considerar los distintos ámbitos que son movilizados en la enseñanza –con las teorías en acción- y aprovechar la oportunidad de trabajarlos conjuntamente.

Además, es necesario centrar más la labor docente, en las acciones que realiza el estudiante, en donde reside el verdadero dominio didáctico del maestro. Se es mejor maestro cuando la enseñanza posibilita y crea condiciones para que los aprendices puedan movilizar sus acciones cognitivas, procedimentales, actitudinales y puedan cambiar, dirigiéndose hacia las metas propuestas, cuando su labor está centrada en el aprendizaje, cuando hace de la enseñanza un factor del aprendizaje y no el centro del proceso educativo.

La actitud de optimismo correspondiente al rasgo 3, es fundamental para la tarea de formación. Ya señalada como “profecía de auto-realización” o como el efecto Pigmalión, sabemos de la influencia de las expectativas del docente sobre el avance formativo de los alumnos. En la medida que el docente tiene una actitud de confianza y una esperanza genuina en el género humano, en su posibilidad de cambio, en su posibilidad de encaminarse hacia la perfectibilidad, hay un impacto correspondiente en las expectativas que tiene sobre sus estudiantes y sus posibilidades de crecimiento personal. No es nada deleznable plantearnos la necesidad de creer en la humanidad y mantener una actitud humanista frente a nuestra labor cotidiana. Las propias teorías implícitas del maestro en la urgencia cotidiana de su labor interactiva, se ponen en marcha y generan, a título de una transferencia y una contra-transferencia, posibilidades de acción y logro en sus estudiantes. Sin hacer responsable al maestro de la propia responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje es necesario plantear la influencia de su expectativa en el espíritu de los estudiantes.

Sobre el rasgo 4, el conocimiento de los intereses y capacidades de los alumnos es el sentido de la disposición de pensar a los aprendizajes previos como teorías implícitas, ya que nos permiten cuestionarnos continuamente sobre los estudiantes reales que tenemos enfrente durante nuestra labor instructiva. Este rasgo es al que contribuye más el aporte de esta investigación puesto que establece la necesidad de conocer estos mecanismos internos y profundos de los estudiantes como un paso obligado para establecer el punto de partida hacia nuevos aprendizajes. Podemos decir que no podemos aprender algo nuevo si no establecemos los nexos necesarios con lo previamente aprendido y en el aula y en los procesos instructivos esto significa que las teorías implícitas que condensan dichos aprendizajes previos para cumplir finalidades son un recurso importante para conocer al estudiante real. Es necesario que los maestros estemos preparados para conocer todos los resultados de investigación que involucran a nuestros estudiantes reales, que estemos interesados en conocerlos personalmente, es decir, en sus intereses y capacidades reales, en las teorías implícitas que ponen en marcha cuando interactuamos.

Respecto al rasgo 5, el docente que genera la información propia, que aprovecha la información disponible, es el docente señalado en el párrafo anterior donde se establece que la información sobre los sujetos reales con que trabaja debe construirla sobre la marcha de la interacción, aprovechando todo tipo de información que nos acerque al conocimiento del estudiante concreto. Así, las teorías implícitas son puestas en marcha por los estudiantes concretos, pero las informaciones que podemos tener sobre ellos pueden obtenerse, también, para complementar, por otros medios

indirectos, tales como estudios e investigaciones sobre estudiantes y sus características, especialmente estudiantes de nuestro entorno cercano; datos relacionados con la población estudiantil como un todo tratados por medios clásicos de recolección de datos personales como cuestionarios para la inscripción o el ingreso a las escuelas y facultades; informaciones informales provenientes de los grupos de colegas e institucionales sobre el desempeño de los grupos escolares, etc. Lo importante es la actitud de construir y allegarse la información para que se nutra la propia práctica docente.

La disposición a escuchar y compartir ideas con los demás, señalada en el rasgo 6, es fundamental para la labor docente. Acoger ideas, opiniones y propuestas es saber escuchar al otro, tanto al colega como al estudiante, es reconocer la falta de omnipotencia que tenemos los seres humanos y estar dispuestos a la comunicación. Estar dispuestos a escuchar ideas, opiniones y propuestas que nos parecen inadecuadas a los puntos de vista hacia los que queremos conducir a los estudiantes, cuando entran en conflicto con nuestras metas, es fundamental para dar cabida al estudiante real. Escuchar la voz del estudiante como productora de un discurso –que podemos deseablemente cambiar con fines educativos- es el primer paso para conocerlos como seres humanos y poder generar el conflicto cognitivo necesario al aprendizaje, enfrentando las ideas manifiestas y las ideas que como ideal queremos que se incorporen en los estudiante. El docente necesita disposición a escuchar la voz del estudiante, a escuchar las teorías implícitas que se ponen en acción con sus participaciones y actuaciones. Es el momento inicial para el cambio, para el proceso educativo.

Sobre el rasgo 7, la capacidad de establecer interrelaciones con todo individuo del mundo académico supone estar dispuesto también a acoger las teorías implícitas que manifiestan en su acción. Es la posibilidad de conocer al otro, sus sentidos, sus finalidades, las necesidades que moviliza con sus actos.

El compromiso docente con la universidad y su entorno, señalado en el rasgo 8 es primordial para dar cabida al mejoramiento curricular. El docente necesita explayar una actitud de compromiso, de identificación con su propio entorno cercano, la identificación de su labor con las necesidades del entorno al cual contribuimos con nuestra labor. Las teorías implícitas son un excelente medio para interpretar cómo los miembros de nuestro entorno, incluyéndonos nosotros mismos, actuamos conforme a la adecuación que nos demanda el medio y ponemos en marcha teorías en acción para resolver este requerimiento. Conocernos en nuestras teorías implícitas y conocer a los demás con las suyas es un interés que debe movernos para reforzar nuestra identidad y compromiso con el entorno universitario.

A partir de las reflexiones sobre los rasgos docentes deseables anteriores así como las demandas hacia los rasgos según los datos de esta investigación me permito construir la figura 34 de la página 291 para concentrar las recomendaciones sobre el perfil deseable para el docente que considere las determinaciones de las teorías implícitas en el aprendizaje de sus alumnos.

El saber sobre las Teorías implícitas ayuda a generar los siguientes rasgos docentes

Conocimientos, habilidades y actitudes docentes

- Sabe que los aprendizajes previos impactan al nuevo aprendizaje
- Sabe que es necesario poner en conflicto lo previo con lo nuevo para producir aprendizaje
- Ejecuta acciones instructivas que pueden posibilitar este conflicto
- Sabe que los conocimientos y procedimientos previamente aprendidos incluyen actitudes sobre ellos
- Trabaja conjuntamente contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales
- Está dispuesto a conocer a sus estudiantes concretos
- Valora las operaciones intelectuales previamente aprendidas de sus estudiantes
- Respeta al estudiante concreto en sus saberes previos, cotidianos, de sentido común, en sus miedos, sus incertidumbres, sus urgencias.
- Está consciente del impacto de sus expectativas sobre los estudiantes
- Está dispuesto a escuchar las Voces de los estudiantes
- Tiene disposición a auto-cuestionarse
- Aborda el tema de “Conflicto con la autoridad” con los estudiantes
- Aborda el tema de “La convivencia grupal” con sus estudiantes
- Está dispuesto a renovarse integralmente y a renovar el conocimiento sobre sus estudiantes
- Distingue los rituales escolares necesarios de los innecesarios
- Está dispuesto a generar nuevos rituales
- Se identifica con la universidad y la comunidad del entorno

Figura 34. Aportes sobre el conocimiento de las teorías implícitas a los rasgos deseables del perfil docente.

## 7.7 Recomendaciones para la Instrucción

Como recomendaciones generales surgidas como resultado de esta investigación sugiero al docente:

- Trabajar más el área de la personalización del aprendizaje. Que dejemos de trabajar en abstracto para trabajar más con las experiencias personales previas de los estudiantes. Hacer que externalicen sus experiencias relacionadas con el contenido a aprender posibilita la presencia de un conflicto cognitivo.
- Estar consciente de los mecanismos de funcionamiento cognitivo condensados, con particularidades ideosincráticas, con tendencias a la adecuación a los contextos concretos por lo que la diferencia con los contenidos a enseñar puede ser amplia. Sin embargo si no se trabajan estas condensaciones de aprendizajes previos no es posible generar condiciones para el aprendizaje significativo.
- Planear considerando el factor incertidumbre. Esto obliga a generar ejercicios muy precisos pero que a la vez den espacio al conflicto. Una forma puede ser diseñar ejercicios específicos cuando son requeridos por los modelos científicos y técnicos que los estudiantes universitarios deben aprender pero conducir el contraste con las incursiones de las teorías implícitas. También los ejercicios pueden incluir espacios físicos más libres en donde se pongan en acción mecanismos más personales para su resolución. Es decir, combinar ejercicios precisos que llevan de la mano a los modelos a aprender, con ejercicios más libres sobre dichos contenidos. La libertad de los ejercicios estriba, incluso, en los espacios



topográficos donde los estudiantes escriben, dibujan y los espacios de respuesta oral con preguntas más abiertas y no siempre cerradas hacia el pensamiento convergente.

- Diseñar actividades que permitan ejercitar más la expresión de la subjetividad de los estudiantes en relación con las tareas escolares. Esto implica no considerar una pérdida de tiempo las reflexiones sobre experiencias personales, sobre opiniones y sentimientos respecto a lo que se va a aprender. Dar espacio para la expresión de deseos, sueños, temores y dudas sobre la pertinencia de lo que se está haciendo y de lo que se está aprendiendo, lo cual revela la acción de las teorías implícitas como antecedente de lo nuevo, es decir, cómo enfrenta el estudiante las nuevas tareas.
- Diseñar actividades en las distintas modalidades: individual, por pequeños grupos y grupales. La variedad en las modalidades permite ofrecer oportunidades de convivencia y trabajo colaborativo en donde se pongan en acción diversas teorías implícitas. La enseñanza debe tener, sin embargo, un control individual sobre el avance en los aprendizajes y en el desarrollo de las competencias propuestas. El espacio social de aprendizaje permite rescatar las posibilidades de una mejor interacción profesional además de favorecer la internalización y el andamiaje para contenidos complejos. Además, el maestro puede observar disposiciones valorativas y actitudes que son difíciles de inferir por la mera participación individual.

- Informar a los estudiantes, previamente, sobre los criterios de evaluación y ponerlos a discusión para observar cuáles teorías en acción ponen en marcha y conducir hacia una mayor responsabilidad en su actuación. Las teorías implícitas que se ponen en marcha permiten contrastar con las exigencias de la formación y generar el conflicto cognitivo que lleve a una correcta interpretación de las demandas concretas del desempeño de los estudiantes.

### 7.8 Relatividad de la Posibilidad de Conocimiento Inmediato de las Teorías Implícitas

Si bien el espacio del aula y la interacción con los estudiantes es el espacio en donde el maestro puede observar el funcionamiento de las teorías implícitas sobre los nuevos contenidos y las nuevas demandas de actuación de los estudiantes, este espacio está condicionado por la inmediatez y urgencia características de la labor docente por lo que no es posible aprender con profundidad y precisión más sobre sus teorías implícitas. Se necesita proseguir con trabajos de investigación que permitan el espacio necesario para el análisis sistemático de los discursos generados. Sólo es posible, tomarlas en cuenta como un factor que afecta los aprendizajes nuevos y que debe, en la medida de lo posible, conectarse con las metas de la educación.

El espacio de la práctica cotidiana en el aula es un espacio ideal para recoger la producción de discursos reales como materia prima de investigación detallada sobre las teorías implícitas.

También los espacios que la UANL ha generado para otros contactos del docente con el estudiante, tales como los de las Tutorías, son espacios potencialmente ricos para conocer al estudiante universitario porque transitan por caminos no impregnados de la misma urgencia e inmediatez del trabajo docente grupal, público y temporalmente delimitados hacia metas clara y precisamente establecidas que deben alcanzarse e incluyen dinámicas de interacción individuales, sin contenidos obligados homogéneamente y temporalmente para todos los estudiantes. Este espacio permite interpretar las teorías de los estudiantes pero la forma más sistemática y profunda de abordar las teorías implícitas continúa siendo el trabajo de investigación.

## CAPÍTULO 8

### RECOMENDACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

La ruta preferente para continuar conociendo a los estudiantes concretos es la investigación educativa. La investigación cumple con los requisitos de sistematización en las operaciones de recolección y análisis e interpretación del discurso. También cumple con la posibilidad de realizar estas operaciones con detenimiento sin la urgencia de la toma de decisiones que el trabajo cotidiano docente impone. Debido a esto la vía que permite analizar, leer y re-leer, volver a los datos continuamente para realizar un trabajo inductivo, es proseguir considerando objeto de estudio la práctica educativa. Cualquiera que sea el tipo de investigación cuya finalidad sea aportar conocimiento sobre los estudiantes es importante.

Sin embargo, el análisis de las teorías implícitas es un trabajo sobre la estructura profunda del discurso por lo que algunas metodologías son preferentes a otras así como ciertas perspectivas. En todos los casos recomiendo aprovechar la lengua viva de los estudiantes cuando están en acción escolar y extra-escolar. Esto significa la posibilidad de sistematizar la investigación sobre la práctica cuyos efectos retro-alimentadores para el curriculum son urgentes.

## 8.1 Recomendaciones sobre la Recolección de Datos

Si bien, generalmente se diseñan instrumentos específicos para la investigación educativa lo que es perfectamente válido (Babbie, 2000; Baptista, Fernández y Hernández, 2003) un enfoque más naturalista de la investigación, centrado en la práctica real, debe considerar como objeto de estudio la dinámica real de los participantes del proceso educativo por lo que es necesario incorporar los eventos reales como objeto de análisis.

Muchas perspectivas, tales como la etnográfica (Delgado y Gutiérrez, 1995) o la del análisis del contenido hacen énfasis en recolectar datos de la vida cotidiana como instrumentos de investigación. Incluso lo que en la perspectiva tradicional se excluye como el trabajo diario, los sentimientos, los aburrimientos, los cansancios, las quejas sobre la labor cotidiana es necesario registrarlo, dado que nuestra percepción no sólo corresponde a la lógica de las intervenciones sino a las funciones que el hemisferio cerebral derecho es capaz de interpretar y que complementan las inferencias lógicas que podemos elaborar. También la intervención de la parte más sintética y divergente de nuestro cerebro permite la posibilidad de establecer interpretaciones más integrales.

Esta posibilidad no excluye las tareas tradicionales de la investigación tales como el diseño específico de instrumentos para la recolección de datos, pero recomendando tratar de aprovechar al máximo las situaciones reales que cotidianamente se presentan en la tarea educativa y considerarlas como datos de investigación. Esto es posible sólo si construimos los datos teniendo presente que aquello sobre lo que dirigimos

la atención en la tarea de investigación nos permite discriminar situaciones susceptibles de análisis que destacan porque nos formulamos preguntas sobre ellas.

Es posible aprovechar la diversidad de funciones en el contexto escolar para recolectar datos, para construirlos. Todos los productos escritos de estudiantes y maestros pueden ser objeto de estudio utilizando el análisis de contenido y el análisis de discurso. La observación de las interacciones de maestro con el grupo, del maestro con estudiantes, la interacción de estudiantes entre sí alrededor de las tareas áulicas son referentes importantes para la perspectiva naturalista utilizando vías etnometodológicas, participantes y de auto-observación. El diario de campo de observadores externos, internos y del mismo maestro constituye una fuente importante de datos sobre el entorno natural del aula. Este último permite también incluir la auto-observación del investigador-docente cuando es capaz de registrar cambios en sus percepciones emotivas sobre la dinámica de la clase.

Otras fuentes de datos tradicionales que existen en las instituciones escolares son pocas veces objeto de procesamiento con la óptica de la investigación educativa. Me refiero a los datos que proporcionan los estudiantes en momentos de inscripción así como a los concentrados sobre las características del personal docente de las instituciones. La posibilidad de considerar estas fuentes de información como susceptibles de análisis desde la investigación es una tarea que necesita ser rescatada.

## 8.2 Recomendaciones sobre la Captura y Medios Electrónicos de Procesamiento

La tarea de capturar todo el trabajo real de los estudiantes ahora cuenta con el soporte de una diversidad de aparatos y tecnología que se pueden emplear. Dicha tecnología implica capturar tanto el discurso oral como el escrito por los medios más convenientes y ahorrar tiempo en el procesamiento de tareas rutinarias como los conteos, búsquedas y localizaciones de registros concretos.

El registro escrito puede transliterarse y capturarse en procesadores de palabras, o bien, en el caso de algunos softwares cualitativos como NVivo 8, que admite a título también de imágenes si se quiere analizar indicadores de la escritura propia de los estudiantes.

El registro oral también puede o transcribirse o bien, incluirse en el software para el análisis de registros de otros indicadores verbales como tonos de voz, silencios, falsos comienzos, reparaciones sobre la marcha, énfasis en palabras, pronunciaciones acentuadas, etc. El mismo software citado admite el análisis de registros más allá de los indicadores meramente verbales, que según las finalidades de la investigación, pueden hacerse necesarios.

Es necesario considerar el discurso del alumno en relación con el discurso docente o el instructivo que lo suscitan. De esta manera, también, el discurso instructivo es motivo de análisis dentro de la práctica educativa y proporciona información para la interpretación del discurso producido por los estudiantes.

La disponibilidad de video-cámara permite capturar el discurso oral al mismo tiempo que los indicadores para-verbales de la comunicación, elementos que permiten interpretaciones a posteriori para profundizar en los sentidos (Berruto, 1979) de las acciones discursivas de los participantes y se puede elaborar un seguimiento de las condiciones de la dinámica grupal por sesión o entre sesiones.

Todos los medios anteriores son susceptibles de ser incorporados como datos en programas de análisis cualitativo tales como NVivo 8 que admite fotografía, video y audio y tiene medios de análisis para los datos relevantes en los productos, tales como la posibilidad de inscribir registros a título de anotaciones marginales en documentos transliterados y transcritos, en fotografías o cuadros de video y de sonido. Admite señalar espacios concretos de imágenes fotográficas o videográficas, seleccionar intensidades de volumen de audio, adelantar y retrasar un registro de audio o de video y elaborar anotaciones para partes interesantes de análisis.

El orden y rigor necesario en los datos puede cuidarse incorporando estos programas de procesamiento manteniendo los registros originales como fuentes fidedignas de análisis. La posibilidad de tener todos los datos compilados en un mismo espacio, el de la computadora, permite al investigador la posibilidad de volver a las fuentes originales, de contrastar los distintos registros incluidos y de tener un panorama del propio proceso de la investigación, en cuestión de segundos y en un espacio mínimo.

Estos programas también facilitan la producción de recursos visuales para la percepción de la estructura de los datos de investigación y permiten



elaborar cuadros, gráficas y modelos que están pre-determinados en el programa y con ello facilitan y agilizan el proceso de comprensión de las situaciones estudiadas, durante las fases iniciales, intermedias y finales de la investigación. Estos programas permiten enviar lo producido a programas de Microsoft Office tales como Excel, Word, y a su vez, admiten documentos provenientes de estos programas de captura y elaboración.

Por ejemplo, en una búsqueda de matriz de codificación se incluyen los nodos para las columnas, los nombres de los alumnos para las filas, se le pide con “and” que el software cruce los datos, se le pone un nombre a dicha futura matriz y se señala en cuál parte del proyecto virtual se desea que se localicen dichos resultados. Después se “corre” la búsqueda y se produce una matriz, en cuestión de segundos. Esta matriz se puede exportar a Excel y bajo las consideraciones de producción de gráficas se elaboran las categorías por alumno, ya sea agrupadas por nodo o con todos los nodos según la participación para cada alumno, tal como las gráficas del Apéndice E en esta tesis. Todo esto resume el trabajo estadístico de conteo de frecuencias y cruces con las categorías que aparentemente está disperso en una investigación cualitativa por lo que se conjuga, también, la parte cuantitativa de la investigación.

Dado que estos programas están diseñados para investigadores que utilizan diversidad de fuentes y que se ubican en un entorno más cualitativo de su trabajo, los programas permiten elaborar en segundos recuentos y reportes de partes determinadas de la investigación aprovechables en los distintos momentos del proceso, hasta la elaboración de informes generales

y listas completas de los documentos comprendidos en el trabajo de investigación.

### 8.3 Recomendaciones sobre el Análisis de Discurso

Ningún análisis del discurso puede preciarse de ser exhaustivo. Hay tantos niveles de análisis y diversidad de perspectivas para analizar que las finalidades del investigador deben ser el criterio para su selección y secuenciación por la imposibilidad de abarcarlos todos. Sobre la marcha del análisis, especialmente en los trabajos inductivos, van surgiendo siempre, otras posibilidades o rumbos y direcciones para estudiar los hechos y fenómenos registrados. El investigador debe decidir hasta dónde y cuántas de estas pistas de indagación debe ir incluyendo como parte del trabajo presente y consignar en un memorando los otros eventos susceptibles de análisis para posteriores investigaciones.

El investigador selecciona y plantea un problema y durante el análisis, si está suficientemente alerta a los indicadores del discurso, inevitablemente surgirán otras posibilidades de profundización que deberá ir incluyendo si le parece que entran en la configuración de su trabajo actual o deberá desechar para no abrumarse con la posibilidad de analizar, interpretar y profundizar desde otras perspectivas todo lo que surge al familiarizarse y percibir los niveles en que los datos pueden ser analizados. En pocas palabras, incursionar en el análisis de discurso es una vía especialmente provista de riqueza para la comprensión humana por lo que el investigador debe de nuevo, durante el proceso de investigación, seleccionar y re-definir los niveles de análisis con los que está trabajando, estando consciente de la

imposibilidad de agotar las posibilidades de análisis de sus datos los cuales admitirán posteriores elaboraciones si el mismo investigador decide iniciar otro proyecto.

El análisis de discurso también es rico desde la perspectiva de integrar los aportes teóricos de diversas disciplinas (Pereña, 1995). Recomiendo incluir tantas teorías como las que cuenten con la confianza del investigador para observar la realidad a través de ellas. Este proceso suele ser difícil de coordinar puesto que las teorías de las que el investigador se ha nutrido en su formación son de distinto rango, abarcan diversos y disímiles niveles de la realidad, provienen de distintas disciplinas humanas y sociales con las que el investigador tuvo la suerte de toparse y que no contienen inherentemente la plausibilidad de integrarse organizadamente.

Como recomendación para quienes utilizan la vía más inductiva del análisis sugiero que conforme el investigador entre en contacto cada vez más profundo con sus datos vaya registrando, a manera de anotaciones marginales, ideas que despiertan en su mente cuando percibe los datos y que lo remiten a conceptos específicos sin importar que sólo sea parcial la aproximación en dicho momento. Con lo anterior quiero señalar la limitación del trabajo de investigación que intenta reunir explicaciones teóricas no acabadas ni agotadas que consiste en ir integrando sólo los conceptos –y, por lo tanto, las teorías que les dan continente- a los cuales van remitiéndose los datos observados.

El trabajo visto del modo anterior puede parecer desordenado y de hecho, como lo señalan los teóricos de la complejidad (Ciurana, Morin y

Motta, 2003; Morin, 1991) y del caos, la realidad consiste en el bucle orden-desorden, que los investigadores tratan de comprender y explicar. Incluir esta perspectiva en campos teóricos que tampoco son plenamente ordenados y agotados trae como consecuencia la imposibilidad de reunir explicaciones generalizables lo que nos remite, de nuevo, a la posición sustantiva de la postura naturalista en la investigación. Se trata de comprender situaciones particulares para tomar decisiones y actuar sobre ellas y no se trata de extraer fragmentos ordenados u organizados con fines de investigación para llegar a conclusiones generalizantes sobre el comportamiento de variables.

Lo que debe ser un punto de referencia para la investigación educativa es mantener la dirección hacia comprensiones sobre el fenómeno educativo en sí apoyándose en la metodología de análisis del discurso. Mantener el rumbo hacia lo educativo es, posiblemente, la única constante que debe movilizar la selección de los niveles y sub-temas a abordar en el trabajo de investigación que, como señalé anteriormente, el investigador se ve obligado a hacer porque se ve tentado a abordarlo todo cuando su curiosidad es movilizadora por la riqueza de los sentidos humanos.

Sin embargo, lo educativo conjunta una serie de niveles que distintas disciplinas y ciencias abordan para su explicación, las llamadas ciencias de la educación. La recomendación es navegar sólo en la especialidad, es decir, si se incluye necesariamente la psicología, es necesario incluirla como psicología de la educación con los conceptos que le son pertinentes a esta disciplina y no a la disciplina general, si la teoría específica es el

psicoanálisis, destacar los conceptos del psicoanálisis que se aplican a los procesos educativos. Lo mismo ocurre con la sociología, la cual debería considerarse como pertinente desde el punto de vista de la sociología de la educación como marco para la inclusión de conceptos pertinentes a nuestra área de investigación.

También la pertinencia de las teorías incluidas para analizar e interpretar el discurso educativo tiene que ver con la formación del investigador y con los intereses y motivaciones que lo movilizan a observar algunos fenómenos más que otros o a interesarse y comprender más aquello que percibe. De nuevo, la investigación no es un proceso objetivo neutro sino que está ligada con la subjetividad de los participantes en el trabajo acarreado con ello la historia e intereses personales de los investigadores. El investigador debe tener conciencia de esto y considerarlo como un factor que está influyendo en sus procesos de análisis e interpretación, y convertirlo en objeto, también, de estudio.

#### 8.4 Recomendaciones sobre las Modalidades Individuales

El registro de las participaciones individuales implica incluir elementos de su subjetividad. Mientras más elementos de carácter subjetivo estén presentes los procesos de comprensión de los hechos estudiados puede ser más profundo por lo que es necesario crear la posibilidad de apertura al exterior de los sujetos. Si bien el análisis de discurso trabaja a niveles profundos que permiten inferir aquello que no se dice y si la investigación naturalista permite encontrar situaciones lo más cercanas a las prácticas

comunes y corrientes de la cotidianeidad, crear un clima de apertura suele ser deseable.

El clima de apertura se motiva incluyendo a los estudiantes en el trabajo de investigación aunque sea sólo por participarles que sus prácticas son parte del proceso de investigación. Al contrario de lo tradicionalmente esgrimido para ocultar a los sujetos que están siendo estudiados, el anunciarles el trabajo que se está llevando a cabo permite contar con la conciencia de ellos de que están siendo observados en el acto o a posteriori por medio de sus trabajos. Aún cuando los seres humanos tendamos a cumplir expectativas de ideales del yo cuando nos sabemos observados, tarde o temprano nuestra subjetividad auténtica sale a flote y nos podemos observar de una manera más natural. También, desde mi punto de vista, es más ético anunciar la participación como sujetos de investigación a quienes están siendo estudiados. Ciertos instrumentos de observación inevitablemente recordarán a los sujetos estudiados que son objeto de estudio, tales como las video-cámaras, las audio-grabadoras, las cámaras fotográficas. En otros casos, es preferible contar con el consentimiento informado de los sujetos en estudio (American Psychological Association, 2002). Y en casos justificados por la naturaleza del problema a investigar, mientras no se dañe la reputación o los sentimientos e integridad de las personas, es posible estudiarlas en actos públicos ocultando el estudio del que están siendo objeto.

Es recomendable incluir a los estudiantes en las investigaciones a título de co-participantes de la investigación. De esta manera, incluimos sus

perspectivas conscientes y explícitas durante el trabajo y también podemos incluir sus interpretaciones, sentimientos, deseos, sobre el trabajo mismo de investigación. Incluirlos como co-participantes posibilitaría, desde una perspectiva cualitativa (Álvarez, 2003), participante, una interpretación más colectiva y que incluye sentidos y significados que para la práctica educativa son importantes de establecer en los procesos de mejoramiento curricular.

Así, podemos incluir otras vías de indagación tales como las historias de vida (Marinas y Santamarina, 1995), las entrevistas en profundidad (Alonso, 1995), los encuadres psicológicos (Rodríguez, 1995), en donde los participantes colaboran con el investigador conscientes de la participación que están realizando. Estas vías permiten que el sujeto co-labore con el investigador en el análisis e interpretación de los hechos. Este evento no exime al investigador de posteriores re-elaboraciones de los análisis e interpretaciones puesto que el investigador es el responsable de generar la conclusión del trabajo que generalmente culmina con un reporte o un artículo de investigación.

### 8.5 Recomendaciones sobre las Modalidades Colectivas

Cada vez más se sugiere la participación de colectivos en los trabajos de investigación. Estos colectivos incluyen a colegas investigadores y docentes y otras perspectivas más abiertas incluyen a todo el grupo escolar. El sentido es que la investigación-acción puede resultar mejor para los cambios en las prácticas en la medida en que todos los involucrados de dichas prácticas puedan participar y encontrar mayor sentido a sus acciones.

Se han trasladado estrategias de otros campos a la investigación. Ya son más comunes los grupos de discusión (Canales y Peinado, 1995) o de enfoque pero también aquellos que tienen una orientación más terapéutica (Ávila y García, 1995) o clínica (Pakman, 1995) o también enfoques ligados con los movimientos sociales (Villasante, 1995). En educación los grupos operativos, provenientes de la aplicación de la psicología social a la educación, tienen ya una antigua tradición como estrategias organizacionales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos grupos operativos y toda la normatividad de funcionamiento escolar pueden ser, también, un medio no sólo para re-definir los roles institucionales escolares, sino para llevar un registro minucioso de los cambios en las modalidades y participaciones y configuración social de los grupos. Puede ser un espacio muy rico de indagación y una vertiente de la investigación-acción asociada a cambios colectivos.

La posibilidad de trabajar con los grupos de estudiantes, de todas maneras, implica re-definir los roles de participación y establecer las mínimas normas de actuación en un grupo instituyente. El trabajo de investigación también podría ser instituyente encontrando nuevas modalidades de trabajo basadas en la participación de colectivos.

#### 8.6 Recomendaciones sobre el Papel del Docente Investigador

El rol del docente está asociado institucionalmente a su papel evaluador. Esta connotación del trabajo docente influye de manera inevitable tanto en el trabajo cotidiano como en las tareas de investigación que se proponga. La única alternativa consiste en, por un lado, que el docente tenga



consciencia del poder ilusorio que esta función evaluativa le proporciona y relativice su ejercicio del poder en el aula, cambios que requieren modificaciones reales de la actitud hacia los estudiantes. En esta tesis, la docente-investigadora asumió la relación de su posición evaluadora en los trabajos que propuso a los estudiantes y que constituyen los datos de análisis, los estudiantes sabían cuáles participaciones serían evaluadas, y cuáles eran parte de la dinámica de la clase y durante el análisis se trató de pensar en la directiva docente que instaba a responder de determinada manera. Por el otro lado, la interacción más humana con sus estudiantes, a partir de esta modificación de actitudes es necesaria para generar un trabajo de investigación más profundo y, también, más humano.

El hecho de que el maestro tenga en sus manos la posibilidad de otorgar un juicio determinante de aprobación o no de la asignatura que el estudiante debe cursar ha permitido combinar las tareas de investigación con la participación del estudiante ponderando sus colaboraciones dentro de la calificación. Esto, al menos, es humano en el sentido de que el estudiante está consciente de su papel colaborador y le encuentra sentido desde el punto de vista individual de su calificación.

Más sentido se le podría encontrar cuando los grupos pudieran participar colaborativamente en las tareas de investigación y que pudieran comprender el sentido de mejoramiento curricular que sus intervenciones pueden aportar. Cuando el maestro también pone el papel instituido de la evaluación en la mesa de discusiones el alumno puede estar más dispuesto a su participación no condicionada en el proceso de investigación.

Por supuesto que sólo quienes tienen experiencia en la conducción de grupos operativos pueden señalar cabalmente lo complejo de la tarea de construir grupalmente instituyentes. Sin embargo, habría posibilidades para la investigación educativa que todavía deben ser más profundamente exploradas. Esto supone que los investigadores tengan una cobertura para el trabajo colaborativo dado que muchas tareas de investigación requieren que el investigador trabaje de manera individual. En la medida en que haya cambios en dichas coberturas institucionales, existirá la posibilidad de modificar, a manera de instituyente también, la investigación educativa.

#### 8.7 Recomendaciones para la Investigación de las Teorías Implícitas

El tema de las teorías implícitas seguirá vigente como objeto de estudio puesto que los resultados de aprendizaje previos que influyen en la adquisición de nuevos contenidos de aprendizaje son bastante desconocidos aún para los educadores, especialmente si se considera la forma de teoría en acción que adoptan estos antecedentes del aprendizaje. La manera de estudiar las teorías implícitas es tradicionalmente deductiva y deberá seguir haciéndose. La vía inductiva también deberá desarrollarse si queremos comprender más a fondo las características de los procesos de adaptación de los estudiantes a sus demandas escolares a través de acumulados de experiencias de aprendizaje previas condensadas en sus teorías para la acción, las teorías implícitas.

Considero que el tema es una vía fresca de indagación que nos permite comprender más a fondo los mecanismos de aprendizaje en el plano efectivo de su funcionamiento en las aulas. Y este tema es de interés para

todos los que somos docentes preocupados por mejorar la enseñanza a través de una comprensión más profunda de la naturaleza humana de nuestros estudiantes.

En síntesis, las recomendaciones sobre la investigación se refieren a seguir conociendo a los estudiantes, al ser humano en su modalidad de productor de teorías en acción como conocimiento que implícitamente se aplica a resolver con éxito sus demandas de adaptación a su entorno.

## CAPÍTULO 9

### CONCLUSIONES

#### 9.1 Breve Reseña de las Teorías Implícitas en el Aprendizaje Universitario

Los resultados obtenidos por medio del trabajo de investigación muestran la utilización de teorías implícitas por parte de los estudiantes frente al discurso docente. Puedo concluir que, frente a cualquier demanda de la instrucción se movilizarán las teorías implícitas que cada estudiante tenga elaboradas como fruto de su experiencia en la interacción social y, especialmente, en el entorno áulico.

Las teorías implícitas movilizadas se presentarán como teorías en acción con el fin primordial de adecuar las respuestas discursivas al ambiente. Estas teorías en acción son difícilmente aprehensibles en la inmediatez de la práctica docente, frente al rol del maestro que le obliga a tomar decisiones sobre la marcha, procesando las informaciones que obtiene de sus interacciones con los estudiantes. Por lo anterior, es necesario continuar indagando sobre estas reacciones inmediatas de los estudiantes que filtran al discurso docente y determinan el tipo de respuesta que en la interacción instructiva se suscitan y que permiten en mayor o menor medida los aprendizajes posibles.

Dentro de las teorías implícitas localizadas en el trabajo de investigación destaca la relación que el estudiante es capaz de establecer

con su imaginario de autoridad, representada por el docente. De la peculiaridad de interpretación de la legitimidad de la autoridad instructiva depende la posibilidad de adherirse a la directiva didáctica por lo que se delinea que la primera determinación para la realización de aprendizajes plausibles por la conducción docente estriba en la interacción adecuada del docente con los estudiantes.

En la medida en que el rol del docente evite presentarse de una manera radicalmente autoritaria o radicalmente permisiva existirá una mayor posibilidad de apertura a la interpretación de las consignas docentes que suponen guiar el aprendizaje. El tema de la autoridad en el aula, desde los puntos de vista profundos sociológicos y psicoanalíticos necesita continuarse abordando por los procesos de investigación para comprender la naturaleza humana en acción dentro del rol de estudiante.

Un tema consecuente a la asunción de una postura frente a la autoridad didáctica es la posición que el estudiante adopta frente al conocimiento. Podemos encontrar la combinación, no siempre lógica o equilibrada, de concepciones del conocimiento como el acercamiento a la racionalidad y la verdad hasta la concepción del conocimiento tecnológico, combinaciones todas que reflejan la hibridación de los espíritus moderno y posmoderno en nuestro contexto actual. Qué significa para cada estudiante lo que está aprendiendo y cómo le puede dar una valoración a la concordancia o no de la acción docente sobre su propia concepción epistemológica es un asunto todavía pendiente de ser más comprendido por futuras investigaciones.

Otro dominio siempre presente en el discurso del estudiante es su postura afectiva que también determina la potencialidad de las acciones didácticas para crear condiciones de aprendizajes significativos. El tener conciencia de la movilización afectiva que el aprendizaje y la enseñanza despiertan en sí mismos como estudiantes es un antecedente de la posibilidad de llevar a las acciones de asimilación constitutivas de los procesos de aprendizaje a su máxima expresión a través de la metacognición.

Es fundamental develar conjuntamente maestro y alumnos los aspectos valorativos y personales de los procesos de adquisición y cambio como los son los del aprendizaje. Este develamiento es, pues, una condición más para elevar el nivel del aprendizaje a un nivel de verdadera internalización con una potencialidad amplia de transferencia a contextos diversos y a contextos específicamente profesionales. Es necesario trabajar más los problemas de investigación centrados en el aprendizaje considerando su cualidad holística que involucra la afectividad de manera ineludible por lo que la trayectoria de investigación deberá continuar haciendo énfasis en la integralidad de las dimensiones constitutivas del sujeto estudiante. Las teorías implícitas localizadas en este trabajo destacan la posición afectiva que asumen los sujetos frente a su rol escolar.

Y, la interacción con otros, el hecho de que somos parte de grupos que suponen la vinculación, y que es en el grupo escolar en donde los roles y las consecuencias de la modalidad de las relaciones entre los individuos también posibilita la pre-eminencia de formas y profundidades de

aprendizaje, es un evento que debe ser tratado como parte de los contenidos. Es decir, cómo se posicionan los individuos, maestros y alumnos frente a su participación escolar influye en la creación de aprendizajes diferentes. Las teorías implícitas encontradas indican que el estudiante se posiciona frente a los otros en el grupo escolar y esto le permite avanzar en rumbos peculiares según sea su concepción de su rol interactivo. También debe proseguirse investigando cómo se van asumiendo posturas sociales en un entorno en que un polo lo representa la individualidad y el otro los movimientos sociales que reúnen genuinamente a los individuos.

En síntesis, las teorías implícitas de los estudiantes provistas por este trabajo de investigación señalan la inclusión de decisiones para la acción que parten de asumir una postura frente a la autoridad, postura que posibilita posicionarse frente al conocimiento y a la afectividad que ése le despierta así como posicionarse frente a los otros, sus compañeros, su maestro.

## 9.2 Rectificación de los Puntos de Partida

En un principio, el proyecto de investigación supuso que lo que se obtendría al analizar el discurso sería una serie de temáticas que abordan los estudiantes y que podrían ser organizadas para explicar cómo funcionan en la acción como teorías implícitas. Durante el transcurso de las tareas, fue siempre una constante, la presencia del sentido de la acción el que opacó las tareas más semánticas, concentrándome en un análisis más pragmático que estudiaba los sentidos de los discursos así como proveía de mayor significado al análisis de las posiciones de los estudiantes frente a su práctica escolar.

Es todavía para mí un misterio aclarar que ocurrió de esta manera porque efectivamente profundizar en el discurso nos remite ineludiblemente al marco pragmático de la acción o porque, durante el transcurso de la investigación, los conceptos que asimilé del área lingüística y especialmente del análisis del discurso alumbraron el camino para la localización de macro-ideas o sentidos generales. También entra en juego la especialidad desde donde investigo: la educación. El discurso en un nivel semántico e incluso sintáctico correspondería más a los lingüistas, en el caso de la educación, el sentido general del discurso descubre indicadores de las posiciones del sujeto frente a su práctica.

De esta manera, condicionada tal vez por todas las anteriores situaciones, cambié el rumbo del análisis de temas, más centrado en un análisis de contenido a la manera tradicional, al análisis de las adecuaciones de los sentidos discursivos a los entornos educativos estudiados. En un principio pensé en concentrarme en los contenidos disciplinarios del curso marco de la investigación: la psicología. En el camino, la decisión se dirigió a encontrar los sentidos más integrales y generales que lindaban con la pertinencia educativa, didáctica, lo que me permitió un trabajo más inductivo, que se rectifica a sí mismo por la pre-eminencia de los datos, de los hechos observados y de la misma interpretación teórica particular de la investigadora.

Como conclusión, el trabajo de investigación basado en una vía inductiva-deductiva más que al revés, supone estos cambios de dirección, de rectificaciones sobre la marcha, incluso, sobre la selección del problema



de investigación. Selección que acaba siendo delimitada en su forma final cuando se detiene artificialmente el análisis para producir un resultado siempre parcial, nunca exhaustivo, siempre inconcluso, como este reporte que elaboro aquí.

### 9.3 Implicaciones Teóricas de los Hallazgos

Para el continente de la psicología educativa que incluye las teorías implícitas lo encontrado supone nutrir otras vías como ésta –inductiva- para la profundización de su estudio. La vía más inductiva permite encontrar ideas que nutren a la acción aún cuando la nominación no corresponda con organizaciones teóricas formales de la ciencia. Será necesario crear nominaciones para las teorías implícitas que bajo esta modalidad, si se prosigue practicándola, surjan en diversos contextos.

En el caso de acumularse un conjunto de resultados de distintos investigadores, la posibilidad de clasificaciones y nominaciones será rica. Mientras tanto, la vía deductiva también debe proseguir y tal vez podamos establecer un cruce entre ellas y encontrar un rango más formal de organización de los contenidos de las teorías implícitas, su naturaleza, su dinámica.

### 9. 4 Implicaciones Prácticas de los Hallazgos

Las implicaciones para la práctica tienen que ver con el rubro de la docencia y con el de la investigación. Sobre la docencia, los procesos de formación de docentes deberían incluir esta temática como una de las necesarias para comprender el funcionamiento cognitivo de los estudiantes

durante sus tareas interactivas en clase, así como en sus tareas de estudio. Reconocer la presencia de antecesoros de las nuevas ideas a aprender en cúmulos que sólo tienen sentido si se ligan con la acción concientiza al maestro sobre la complejidad de la tarea del cambio cognitivo, del conflicto cognitivo que debe anteceder a la apropiación de los contenidos curriculares que debemos trabajar con los estudiantes.

Respecto a la investigación educativa, esta investigación está emparentada con las investigaciones que trabajan en contextos naturalistas y que tratan de comprender los fenómenos como se presentan en la realidad -a pesar de las limitaciones que pueda tener esta práctica- con el fin de comprender la sustancia real con la que puede existir la transformación con fines de mejoramiento curricular y humano. Conocer más a los estudiantes reales, como sujetos cognoscentes en un marco sustantivo permite ligar los resultados con la práctica de una manera más efectiva e inmediata. Deberá proseguirse esta línea de investigación naturalista que tanto nos puede aportar en el campo vivo de la docencia.

### 9.5 Soluciones al Problema de Investigación

El problema de conocer las teorías implícitas de mis estudiantes fue aclarado parcialmente. Asumiendo que el trabajo de investigación siempre implica una selección y que en el marco de la metodología del análisis del discurso es imposible agotar las posibilidades de indagación, las soluciones al problema fueron encontradas.

El problema, abstracto, de las teorías implícitas de los estudiantes, adquirió realidad y sustancia al situarlo en el marco de la acción cotidiana y

en el marco naturalista de la investigación. Fueron localizadas teorías implícitas como teorías en acción que los estudiantes utilizaban como punto de partida para la construcción de su discurso frente a la demanda instructiva. Encontré referentes conceptuales de los sentidos que pude reconstruir con la elaboración de meta-textos y que se refirieron, como en el apartado 9.1 anterior a la autoridad, el conocimiento, la afectividad y la interacción social hacia las que el estudiante se posiciona para salvar la demanda inmediata de la acción de producir un discurso adecuado al entorno áulico.

Pude resolver el trabajo con la vía prevista: la inductiva, atendiendo a la naturaleza con la que se presentaban las intervenciones discursivas. Pude establecer el camino reversible hacia los conceptos de las teorías con las que se ha nutrido mi propia formación y establecer procesos más deductivos que complementan el punto de partida inductivo.

El problema se soluciona desde el punto de vista de tener un mayor conocimiento de los resultados de aprendizaje previos que los estudiantes tienen agrupados bajo teorías implícitas que se ponen en marcha en las situaciones que las incentivan a actuar. El problema se soluciona sin agotar las posibilidades de análisis de estos mismos datos o de otros datos sobre las teorías implícitas de los mismos estudiantes o de otros posibles. Se agota temporalmente, se soluciona para los fines del proyecto de investigación pero no se agota como futuro posible para seguirlo estudiando y comprendiendo.

## 9.6 Lo que no se Resuelve con la Investigación

Quedan muchas tareas pendientes respecto a la comprensión de las teorías implícitas de los estudiantes. Entre ellas la posibilidad de obtener más datos de la dinámica de interacción áulica cotidiana, la de observar por qué en determinados momentos se activan, para un mismo estudiante, unas teorías implícitas mientras que otras se movilizan con otros indicadores contextuales, de proseguir analizando las producciones discursivas escritas de los ejercicios escolares. El problema a investigar sigue siendo rico y complejo y deberá ser objeto de mayor investigación para que rinda frutos más aplicables a la acción docente en el contexto universitario, especialmente, en el de la institución que da cobertura a esta investigación, la UANL.

## 9.7 Reflexiones Finales

El sentido de este trabajo para mí muestra también una polifonía. Las voces académicas que se relacionan con la culminación de los estudios doctorales y que me impulsaron a desarrollar mi vertiente indagadora y profundizadora así como de adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades me motivaron a culminar la tarea ardua pero siempre intrínsecamente gratificante de analizar las intervenciones de mis alumnos en función de la voz instructiva que yo representaba o que las demandas instructivas generaban. Me permitieron realizar la labor de investigación que tiene recompensas internas al generar un conocimiento pertinente a mi práctica.

La voz de la docencia fue, sin embargo, la primera que llamó mi atención sobre el fenómeno que investigué. Mucho antes de poder nominar los antecedentes del aprendizaje de mis estudiantes como teorías implícitas, estos antecedentes se mostraron como ideas y acciones que parecían alejarse, entrar en franco conflicto o bien, estar disponibles para los nuevos contenidos que debían aprenderse. Hechos acumulados en la experiencia cotidiana del aula permitieron que escuchara las discrepancias que mostraban con la idea lineal de conocimientos y habilidades previos ordenados que automáticamente permitían la asimilación de nuevos contenidos.

Haber realizado ese contacto continuo y sostenido con las teorías implícitas de mis estudiantes fue una tarea satisfactoria desde el punto de vista profesional así como desde el punto de vista académico y personal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, G. (1995). Análisis semiótico del discurso. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 427-463). Madrid, España: Síntesis.
- Abril, G., Lozano, J. & Peña-Martín, C. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. México, D. F.: REI.
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225—240). Madrid, España: Síntesis.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, D. F.: Paidós.
- Álvarez, P. & Santana, L. (1995). *Orientación y educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid, España: EOS.
- American Psychological Association (2002). *Manual de estilo de publicaciones*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Apple, M. & King, N. (1979). Economía política y control en la vida cotidiana escolar. En Landesman, M. (1988). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Arnay, J. (1993). Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos. En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 167-201). Madrid, España: Visor.
- Ausubel, D., Hanesian, H. & Novak, J. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Ávila, A. & García de la Hoz, A. (1995). De las concepciones del grupo terapéutico a sus aplicaciones psicosociales. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 317-357). Madrid, España: Síntesis.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D. F.: Thomson.
- Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.

- Bara, F., Buxarrais, M. & Martínez, M. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético (Versión electrónica), *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, mayo-agosto 2002. Recuperado el 2 de marzo de 2004 de [http:// www.oei.campus-oei.org](http://www.oei.campus-oei.org).
- Becerra, M. G. (2004a). La perspectiva del estudiante en la configuración del rol de Tutor. Documento presentado en el *Segundo encuentro institucional de tutores UANL*, Centro de Apoyo y Servicios Académicos, Secretaría Académica, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N. L., México.
- Becerra, M. G. (2004b). Teorías de los estudiantes de Filosofía y Letras sobre el papel del género en la elección profesional. Análisis de contenido. *Revista Innovaciones de Negocios*, Vol. 1, No. 1, Facultad de Contaduría Pública y Administración, Universidad Autónoma de Nuevo León, 131-138.
- Becerra, M. G. (2005, julio). Los “etemas” y las configuraciones semánticas de los conceptos en la enseñanza de las ciencias sociales y de las humanidades. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Internacional: Ética, Ciudadanía y Educación frente a la Sociedad del Conocimiento*, Facultad de Filosofía y Letras-Dirección de Estudios de Licenciatura-Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, N. L., México.
- Becerra, M. G. (2006a). Usos emergentes de la lengua a través del Messenger. *Revista Cátedra*, Quinta época, Año V, No. 10, enero-junio 2006. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, 45-50.
- Becerra, M. G. (2006b). Mujeres reafirmando su identidad: el trabajo voluntario. En J. M. Fernández (Ed.), *Senderos III. Comunidades de Práctica en el Noreste de México: Negociando Conocimiento e Identidad entre el Ciberespacio y la Vida Institucional*. Monterrey, NL: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO. Recuperado de <http://www.cn.unesco.org.mx/documento/24042006113218/articulo4.lpdf>
- Becerra, M. G., Garrido, M. R. & Romo, R. M. (1989). El aula universitaria: lugar de observación. *Cuadernos del Unicornio No. 7*. San Nicolás de los Garza, N. L., México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Benavides, B., Charles, L. & Chávez G. (2003). *Estudiantes y valores. El caso de la Facultad de Filosofía y Letras*. San Nicolás de los Garza, N. L., México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Benlloch, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. Madrid, España: Visor.

- Berumen, N., Gomar, S. & Gómez, P. (2001). *Ética del ejercicio profesional*. México, D. F.: CECSA, Universidad Autónoma de Nuevo León-Estudios Generales.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México, D. F.: Nueva Imagen.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, España: CEAC.
- Botella, L. & Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona, España: Laertes.
- Bronstein, V., Gaillard, J. C. & Piscitelli, A. (1995). La organización egoísta. Clausura operacional y redes conversacionales. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 379-398). Madrid, España: Síntesis.
- Camacho, J. & Correa, A. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-163). Madrid, España: Visor.
- Canales, M. & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid, España: Síntesis.
- Carmona, M., Feixas, G., Garzón, B. & Geldschläger, H. (2002). Sistema de categorías de contenido para codificar constructos personales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3), 337-348.
- Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular*. México, D. F.: Trillas.
- Casarini, M. (2007). Enfoques cualitativos en la investigación del cambio educativo. En García, M. (2007). *Voces y paradigmas en la educación* (pp. 81-101). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Castañeda, A. (1988). Razón, ciencia y conocimiento. En Landesman, M. (1988). *Curriculum, racionalidad y conocimiento* (pp. 159-179). Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ciurana, E., Morin, E. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Barcelona, España: Laia.



- Conde, F. (1995a). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 53-68). Madrid, España: Síntesis.
- Conde, F. (1995b). Procesos e instancias de reducción / formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización / reificación social en la praxis de la investigación social. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 110-119). Madrid, España: Síntesis.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 7, enero-abril 1995. (Pp. 41-63). Recuperado el 17 de febrero de 2004 de [http:// www.oei.campus-oei.org](http://www.oei.campus-oei.org).
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 69-83). Madrid, España: Síntesis.
- De Alba, A. (1998a). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1998b). Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En De Alba, A. (1998). *Posmodernidad y educación* (pp.129-175). México, D. F.: CESU-Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Torre, M. (2004a). *Del humanismo a la competitividad*. México, D. F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Torre, M. (2004b). El discurso educativo neoliberal: la conversión de un derecho en mercancía. Documento presentado en la *Cátedra extraordinaria: Maestros del exilio español*, DELEFYL, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- De la Torre, M. (2007). Maneras de saber: ciencia, paradigmas y cultura. En García, M. (2007). *Voces y paradigmas en la educación* (pp. 9-46). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995a). Introducción. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 25-50). Madrid, España: Síntesis.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995b). Teoría de la observación. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 141-173). Madrid, España: Síntesis.

- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995c). Socioanálisis cibernético. Una teoría de la autoorganización social. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 581-603). Madrid, España: Síntesis.
- Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, D. F.: Correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Díaz, C. & Navarro, P. (1995). Análisis de contenido. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid, España: Síntesis.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1<sup>a</sup>. ed.). (1983). México, D. F.: Santillana.
- Donoso, S. & Hawes, G. (2003). Análisis del concepto de “la docencia” en profesores universitarios: un estudio cualitativo. *Education, policy analysis archives*, Vol. 11, No. 11, marzo 21, 2003. Recuperado el 17 de septiembre de 2004 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n11>.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona, España: Paidós.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Feldman, R. (1997). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Feldman, R., Olds, S. & Papalia, D. (2004). *Desarrollo Humano*, México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Fernández, M. Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. M. (2001). Re-conceptualising “scaffolding” and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Fermoso, P. (1996). *Teoría de la educación*. México, D. F.: Trillas.
- Fernández, B. (2005). La representación cognitiva de las aulas universitarias. En García, R. & Romay, J. (Ed. de la serie) & López-Cortón, A., Romay, J. & Sabucedo, J. (Ed. del volumen), *Psicología social y problemas sociales: Vol. 2. Psicología Política, Cultura,*

- Inmigración y Comunicación Social (pp. 37-44). Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Finkelkraut, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona, España: Anagrama.
- Flores, M. (2007). Supuestos filosóficos, reflexión y práctica en la investigación cualitativa. En García, M. (2007). *Voces y paradigmas en la educación* (pp. 67-79). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: conceptos y límites. *Educación*, 11, (5-15).
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona, España: CEAC.
- Fullat, O. & Mèlich, J-C. (1995). Del animal insuficiente a los valores. En Noguera, J. (1995), *Cuestiones de antropología de la educación* (pp. 13-60). Barcelona, España: CEAC.
- García, F. (1995). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 491-527). Madrid, España: Síntesis.
- García, M. (2006). Enfoques y voces sobre el cambio y la innovación educativa. En Escamilla, J., Gómez, A. & Singh, K. (2006). *1er. Simposio nacional de investigación sobre la innovación educativa. Teoría, consideraciones éticas y prácticas, metodología y cambio educativo* (pp. 43-57). Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- García, M. (2007). Paradigmas de la investigación en la educación. En García, M. (2007). *Voces y paradigmas en la educación* (pp. 47-65). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- García, M. & Rodríguez, G. (2002). El proceso de asesoría de tesis en la modalidad de educación a distancia a través de la mediatización tecnológica. (Un análisis de las atribuciones de los participantes). *Ege: Revista de Investigación en Educación*, 9, 14-23.
- Gimeno, J. (1999). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 65-82). Madrid, España: Aula Libre.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, M, Lungu, T., Peris, R. & Soto, G. (2005). Teorías implícitas: ¿qué son las ONG para la gente de la calle? En García, R. & Romy, J.

- (Ed. de la serie) & López-Cortón, A., Romay, J. & Sabucedo, J. (Ed. del volumen), *Psicología social y problemas sociales: Vol. 2. Psicología Política, Cultura, Inmigración y Comunicación Social* (pp.191-198). Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Barcelona, España: Morata.
- González, J. A. (2003). La formación integral de los estudiantes en la educación superior: la experiencia de la UANL Conferencia magistral en *Segundo Congreso Internacional de Educación para la Vida Universidad Autónoma de Nuevo León*. Monterrey, N. L., México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- González, J. A. (2007). *Síntesis del Informe de actividades del Sr. Rector José Antonio González Treviño correspondiente al año 2007*. San Nicolás de los Garza, México: UANL.
- González, J. J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.
- González, R. (1993). Las teorías implícitas sobre el trabajo femenino. En Marrero J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 277-307). Madrid, España: Visor.
- Gopnik, A. & Wellman, H. (2002). La teoría de la teoría. En Gelman, S. & Hirschfeld, L. (2002). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (volumen 2, pp. 13-63). Barcelona, España: Gedisa.
- Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: a personal perspective. En Hamilton, H., Schiffrin, D. & Tannen, D.. (2001). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Oxford, England: Blackwell.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversacion analysis. En Taylor, S., Wetherell, M. & Yates, J. *Discourse theory and practice: a reader* (pp. 47-56). London: Sage.
- Hymes, D. H. (1972). Models of interaction in language and social life. En Gumperz, J. & Hymes, D. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). London: Basil Blackwell.
- Horton-Salway, M. (2001). The construction of. M. E.: the discursive action model. En Taylor, S., Wetherell, S. & Yates, S. (2001). *Discourse as data: a guide for analysis* (pp.147-188). London: Sage.
- Huberman, M. & Miles, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. London: SAGE.

- Huerta, Luis. (2007). Una breve historia de la pedagogía crítica: la experiencia norteamericana. En García, M. (2007). *Voces y paradigmas en la educación* (pp. 103-140). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Marova.
- Jaime, S. (2006). *Ética y posmodernidad*. San Nicolás de los Garza, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). A multimodal approach to research in education. En Goodman, S., Lillis, T., Maybin, J. & Mercer, N. (2003). *Language, literacy and education: a reader* (pp. 277-292). Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II* (pp. 468-494). Barcelona, España: Paidós.
- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana. Las aptitudes cognitivas*. Madrid, España: Pirámide.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kliksberg, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Temas.
- Kotovsky, K. & Reber, P. (1997). Implicit learning in problem solving: the role of working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*. Vol. 126, No. 2, (pp. 178-203).
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Kuhn, T. (1967). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: FCE.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Midwives, tailors, quartermasters, butchers, alcoholics. En *Situated learning: legitimate peripheral participation* (pp. 61-87). Cambridge, England: University Press.
- Lobrot, M. (1966). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Lyotard, J-F. (1990). *La condición postmoderna*. México, D. F.: Rei.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales (Versión electrónica), *Revista*

*Iberoamericana de educación*, 29, mayo-agosto 2002. Recuperado el 2 de marzo de 2004 de [http:// www.oei.campus-oei.org](http://www.oei.campus-oei.org).

- Marinas, J. M. & Santamarina, C. (1995). Historias de vida e historia oral. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Madrid, España: Síntesis.
- Marc, E. & Picard, D., (1989). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid, España: Visor.
- Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993a). "Así es si así os parece". En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 13-29). Madrid, España: Visor.
- Marrero, J., Rodrigo, M. J., & Rodríguez, A. (1993b). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-65). Madrid, España: Visor.
- Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993c). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En Marrero, J., Rodrigo, M. J., & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 67-94). Madrid, España: Visor.
- Maybin, J. (2003). Voices, intertextuality and induction into schooling. En Goodman, S., Lillis, T, Maybin, J. & Mercer, N. *Language, literacy and education: a reader* (pp. 159-170). Stock on Trent, England: Trentan Books.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Mèlich, J-C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Millot, C. (1993). *Freud anti-pedagogo*. México, D. F.: Paidós.
- Min, K. & Nass, C. (2001). Does Computer-Synthesized Speech Manifest Personality? Experimental Tests of Recognition, Similarity-Attraction, and Consistency-Attraction. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7, by the American Psychological Association, 171-181.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Gedisa.

- Morin, E. (1991). *El método. 4. Las ideas*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Moritz, J. & Watson, J. (2003). Fairness of dice: A longitudinal study of students' beliefs and strategies for making judgements (Versión electrónica), *Journal of Research in Mathematics Education*, July 2003, Vol. 34, Iss. 4; page 270, Washington, USA. Recuperado en septiembre de 2003 de <http://gateway.proquest.com>.
- Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra, España: EUNSA.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*. 66(1), 60-92.
- Noya, F. (1995). Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 121-140). Madrid, España: Síntesis.
- Oceano Gramática Práctica. Ortografía, sintaxis, incorrecciones, dudas. (1995). México: Oceano.
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 87-95). Madrid, España: Síntesis.
- Overskeid, G. (1995). Cognitivist or behaviourist –Who can tell the difference? The case of implicit and explicit knowledge. *British Journal of Psychology*, Vol. 86, part 4, noviembre 1995. Recuperado en septiembre de 2003 de <http://gateway.proquest.com>.
- Paicheler, H. (1984). La epistemología del sentido común. En Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. (pp. 379-414). Barcelona: Paidós.
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 359—377). Madrid, España: Síntesis.
- Pardo, J. (2004). Que la ciudad del conocimiento no siga siendo más cientificismo y/o academicismo..., *Conciencia libre*. SNTE, Sección 50. Nueva Época, No. 72, 24-25.
- Pereña, F. (1995). Formación discursiva, semántica y psicoanálisis. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 465-479). Madrid, España: Síntesis.

- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 39-64). Madrid, España: Aula Libre.
- Pérez Ramos, M. (2004). La mediación escolar. (2004, 25 de mayo). *Milenio. Diario de Monterrey*, 20.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 2 volúmenes. Madrid, España: La Muralla.
- Petty, R. & Tormai, Z. (2002). What doesn't kill me makes me stronger: the effects of resisting persuasion on attitude certainty. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 83, No. 6, 1298-1313.
- Piaget, J. (1967). *Biología y conocimiento*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Piaget, J. (1977). *Ensayo de lógica operatoria*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Pintos, J. (1995). Sociocibernética: marco sistémico y esquema conceptual. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 563-580). Madrid, España: Síntesis.
- Ponce, A. (1978). *Educación y lucha de clases*. México, D. F.: Editores mexicanos unidos.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Barcelona, España: Mondadori.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- QSR International, (2008). *NVivo 8*, Doncaster, Victoria, Australia: autor.
- Ramos, L. (2003). *Voces que toman cuerpo. Los estudios de género*. San Nicolás de los Garza, México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.



- Recio, F. (1995). Análisis del discurso y teoría psicoanalítica. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 481-491). Madrid, España: Síntesis.
- Richards, L. (1999). *Introducing Nvivo: a workshop handbook*. Victoria, Australia: QSR Pty, Ltd.
- Richards, T. (2002). An intellectual history of NUD\*IST and Nvivo. *Social Research Methodology* 5(3), 199-214.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid, España: Visor.
- Rodríguez, A. (1993). El conflicto intergrupal desde las teorías implícitas. En Marrero, J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 309-337). Madrid, España: Visor.
- Rodríguez, C. (1995). La entrevista psicológica. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 241-255). Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez-Bulnes, M. G. (2004). *The construction of university students' identity in Mexico*. Doctoral thesis unpublished. UK: University of Birmingham.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa. Una metodología de intervención desde el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal*. Barcelona, España: Laertes.
- Rosenthal, T. & Zimmerman, B. (1978). Cognición, cambio de conducta y aprendizaje social. En Almaraz, J. & Pérez Gómez, A. (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (pp. 143-216). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Iglesias, M. (2007). *La formación en competencias. Tres procesos metodológicos esenciales*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Runes, D. (1981). *Diccionario de filosofía*. México, D. F.: Grijalbo.
- Santos, E. (2004). Educación para competir y progresar. *Foro STENSE*. Año 1, Número 3, marzo 2004, 24-29.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, D.F.: Taurus.

- Saville-Troike, M (2003). *The ethnography of communication*. Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Schaie, K. & Willis, S. (2003). *Psicología de la Edad Adulta y la Vejez*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Schegloff, E. A. (1999). Discourse, pragmatics, conversation, analysis. *Discourse Studies*, 1(4), 405-435.
- Sepúlveda, M. (2002). De la cobertura a la calidad: nuevos ambientes y paradigmas de aprendizaje. El rol de la tecnología. *Ciencia UANL*, Vol. V, Número 2, abril-junio 2002, 145-151.
- Tannen, D. (1993). *Framing in discourse*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Treviño, H. (Año 5, Número 138, 20 de julio del 2001), Exclusiva con el Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. *Ronda*, 9.
- Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En Marrero J., Rodrigo, M. J. & Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 203-241). Madrid, España: Visor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (1998). *Visión 2006 UANL*, (Folleto) Monterrey, México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (1999). *Programa de Estudios Generales para la Formación Integral de los Estudiantes de Licenciatura de la UANL*, Coordinación de Estudios Generales Universitarios, Secretaría Académica, UANL (Folleto) Monterrey, N. L., México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2004). *Visión 2012 UANL*, (Folleto). Monterrey, México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2005). *Formación General Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario* (UANL, 2005), San Nicolás de los Garza, México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008a). *La innovación académica en la UANL*, Dirección de Innovación Académica y Efectividad Institucional, Secretaría Académica, UANL. San Nicolás de los Garza, México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León UANL. (2008b). (2008, 7 de agosto). Modelo Educativo de la UANL. *El Norte*, Sección Vida, 4-5.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.

- Van Dijk, T. (1993). *Texto y contexto*. México, D. F.: Rei.
- Van Dijk, T. (1997). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Villasante, T. (1995). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En Delgado J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 399-424). Madrid, España: Síntesis.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of asynchronous learning networks*. 2(1), 34-49.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and poststructuralism in dialogue. *Discourse and society*, 9(3), 387-412.

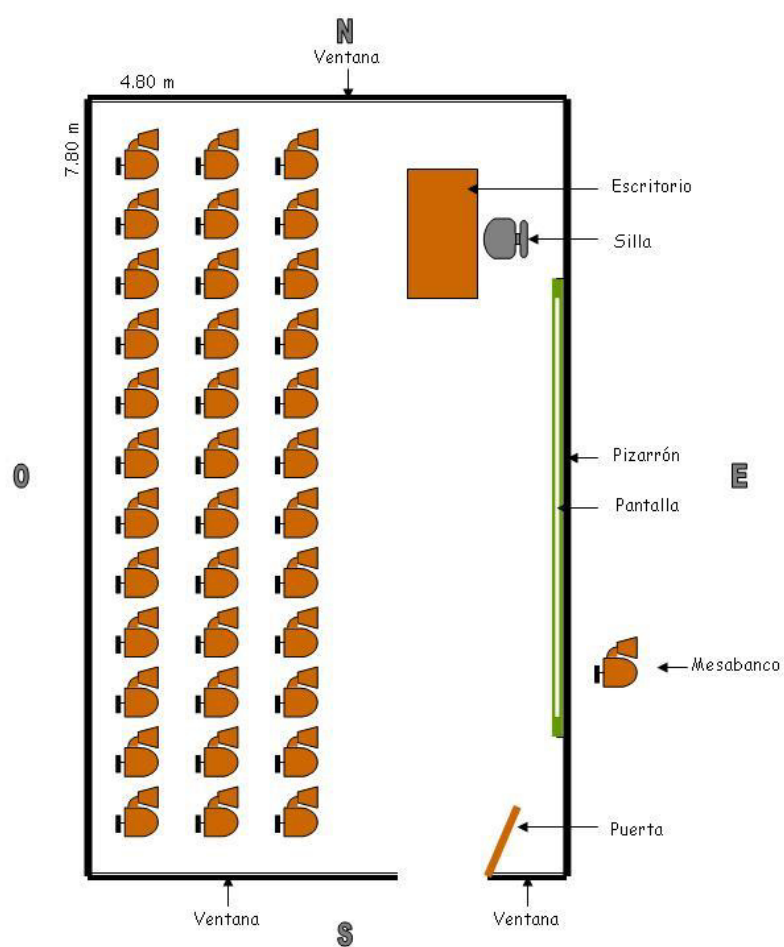
## APÉNDICES

## APÉNDICE A

### CROQUIS DE LAS AULAS DE INVESTIGACIÓN

## APÉNDICE A

### CROQUIS DE LAS AULAS III-7 Y III-12 DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UANL, SEMESTRE AGOSTO 2003-ENERO 2004



## APÉNDICE B

### FORMATO DE EJERCICIOS ESCRITOS

Unidad III, Actividad 12

II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 40 a 45 del texto, completa el siguiente cuadro anotando algunos aspectos personales que te definan y que hayan influido en tu elección profesional.

Aspecto de la personalidad	Cómo eres	Cómo ha influido en tu elección profesional
Temperamento		
Inteligencia		
Género		
Personalidad		



III. Instrucciones: ¿cómo podrán influir los siguientes aspectos en tu futuro laboral (para seleccionar un tipo de empleo o adaptarte satisfactoriamente a él)? (pp. 40 a 45).

Aspecto	Influencias internas	Influencias externas
Físico		
Cognoscitivo		
Emocional		
Social		

### Unidad III, Actividad 14

I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos

Aspecto	Influencias internas	Influencias externas
Físico		
Cognoscitivo		
Emocional		
Social		

#### Unidad IV, Actividad 23

II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 72 a 77 reflexiona y responde a las preguntas.

	<b>Recuerda y cita alguna ocasión en que hayas experimentado la atribución social.</b>
--	--

#### Unidad IV, Actividad 29

I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 87 a 89 del texto, contesta las siguientes preguntas.

¿Cuáles son las principales motivaciones que tienes para estudiar tu carrera? \_\_\_\_\_

Proyecto de vida

Instrucciones orales: Explica libremente tu proyecto de vida.

## APÉNDICE C

### TABLA DE CONTROL DE RESPUESTAS A EJERCICIOS

## APÉNDICE C

### TABLA DE CONTROL DE RESPUESTAS A EJERCICIOS

	Nickname	Elección profesional				Futuro ocupacional				Desarrollo físico		Desarrollo cognoscitivo		Desarrollo emocional		Desarrollo social		Atribución social	Motivaciones	Proyecto vida	Examen oral
		Temperamento	Inteligencia	Género	Personalidad	Temperamento	Inteligencia	Género	Personalidad	Influencias internas	Influencias externas	Influencias internas	Influencias externas	Influencias internas	Influencias externas	Influencias internas	Influencias externas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Agustín																	C	X		
2	Irma																C	C	X		
3	Raymundo																			X	
4	Gregorio																	X			X
5	Filiberto																				
6	Teresa																	X			
7	Herlinda																				
8	Argelia																	X			
9	Enriqueta																				
10	Sara																				
11	Graciela									C	C	C	C	C	C	C	C	C			X
12	Olivia																				
13	Dalila										X							C			X
14	Delia																			X	
15	Joel																	C			
16	Catalina									X								X			
17	Aurelio																	X	X		
18	Adolfo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
19	Elodia																			X	
20	Valentín																		X	X	
21	Elda																			X	
22	Guillermina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23	Evangelina										X									X	
24	Armandina																				
25	Rita									C	C	C	C	C	C	C	C				X
26	Armando																				
27	Jerónimo																	X			
28	Arnulfo																				
29	Fermín									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
30	Lorenzo																				

X = No contestó.

C = Copia.

		Elección profesional				Futuro ocupacional				Desarrollo físico		Desarrollo cognoscitivo		Desarrollo emocional		Desarrollo social					
	Nickname	Temperamento	Inteligencia	Género	Personalidad	Temperamento	Inteligencia	Género	Personalidad	Influencias internas	Influencias externas	Influencias internas	Influencias externas	Influencias internas	Influencias externas	Influencias internas	Influencias externas	Atribución social	Motivaciones	Proyecto vida	Examen oral
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
31	Emilia																	X	C		
32	Miriam																			X	
33	Altagracia																				
34	Flor																				
35	Leonor																				
36	Araceli									C	C	C	C	C	C	C	C				
37	Ludivina									C											
38	Nidia																	X	X		
39	Maura																			X	
40	Florencia																				
41	Hilda																				
42	Olga	C	C	C	C	C	C	C	C											X	
43	Josefina																			X	
44	Victoria	C	C	C	C	C		C	C											X	
45	Virginia									C				C	C	C	C				
46	Azucena	C	C	C	C	C	C	C	C											X	
47	Adelaida									C	C	C	C	C	C	C	C				
48	Berta																			X	
49	Nelly									C	C	C	C	C	C	C	C				
50	Maricela																			X	
51	Enedina										C	C	C	C	C	C	C		C		
52	Herminia																				
53	Deyanira																				
54	Lucero										C	C	C	C	C	C	C				
55	Celia																				
56	Sonia	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	X				
57	Lourdes			C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			X	
58	Eloísa	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
59	Ninfa																		C		
60	Martín	X	X	X	X	X	X	X	X										X	X	
61	Esteban									C	C	C	C	C	C	C	C		C		
	TOTAL	58	58	58	58	58	58	58	58	57	56	58	58	58	58	58	57	51	53	44	56

X = No contestó.

C = Copia.

Descripción de eventualidades:

- Pregunta 1, copia entre 42, 44 y 46 y copia entre 56 y 58, aunque parcial. (44 y 46 parecen copias de 42) (-3)
- Pregunta 2, copia entre 42, 44 y 46 y copia entre 56 y 58, aunque parcial. (44 y 46 parecen copias de 42) (-3)
- Pregunta 3, copia entre 42, 44, 46 y 57, copia entre 56 y 58, aunque parcial. (44 y 46 parecen copias de 42) (-4)
- Pregunta 4, copia entre 42, 44, 46 y 57, copia entre 56 y 58, aunque parcial. (44 y 46 parecen copias de 42) (-4)
- Pregunta 5, copia entre 42, 44, 46 y 57, ahora copia total y copia entre 56 y 58, aunque parcial. (44 y 46 parecen copias de 42) (-4)
- Pregunta 6, copia entre 56 y 58, ahora total, 42, 46 y 57, copia total. (-3)
- Pregunta 7, copia entre 42, 44, 46 y 57, total y entre 56 y 58, parcial. (-4)
- Pregunta 8, copia entre 42, 44, 46 y 57, total y entre 56 y 58, total. (-4)
- Pregunta 9, copia entre 11 y 25, entre 36 y 49, entre 45, 47 y 61, parcial, entre 56, 57 y 58, total. (-6)
- Pregunta 10, copia entre 11 y 25, entre 56, 57 y 58, total, entre 47, 51 y 61, total, copia entre 36, 49 y 54. (-7)
- Pregunta 11, copia entre 36, 49, 54, 56, 57 y 58, total, entre 47, 51 y 61, total. (-7)
- Pregunta 12, copia entre 11 y 25, entre 36, 49, 54, 56, 57, 58, entre 47, 51 y 61. (-8)
- Pregunta 13, copia entre 11 y 25, entre 36, 49, 54, 56, 57, 58, entre 45, 47, 51 y 61. (-8)
- Pregunta 14, copia entre 11 y 25, entre 36, 49, 54, 56, 57, 58, entre 45, 47, 51 y 61. (-8)
- Pregunta 15, copia entre 11 y 25, entre 36, 49, 54, 56, 57, 58, entre 45, 47, 51 y 61. (-8)
- Pregunta 16, copia entre 2, 11 y 25, entre 36, 49, 54, 56, 57, 58, entre 45 y 51, entre 47 y 61. (-9)
- Pregunta 17, copia entre 1 y 2, entre 11, 13 y 15, parece que le copiaron a 15, (-3)
- Pregunta 18, copia entre 31 y 51, entre 59 y 61. (-2)

Cantidades de respuestas válidas por su singularidad:

Pregunta	Frecuencia válida	Pregunta	Frecuencia válida
1	55	10	49
2	55	11	51
3	54	12	50
4	54	13	50
5	54	14	50
6	55	15	50
7	54	16	49
8	54	17	48
9	51	18	51

## APÉNDICE D

### FORMATO DE TRANSLITERACIÓN DE EJERCICIOS ESCRITOS



## APÉNDICE D

### FORMATO DE TRANSLITERACIÓN DE EJERCICIOS ESCRITOS

Unidad III, Actividad, II. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 40 a 45 del texto, completa el siguiente cuadro anotando algunos aspectos personales que te definan y que hayan influido en tu elección profesional.

#### **TEMPERAMENTO Y ELECCIÓN PROFESIONAL**

#### **INTELIGENCIA Y ELECCIÓN PROFESIONAL**

#### **GÉNERO Y ELECCIÓN PROFESIONAL**

#### **PERSONALIDAD Y ELECCIÓN PROFESIONAL**

Unidad III, Actividad 1, III. Instrucciones: ¿cómo podrán influir los siguientes aspectos en tu futuro laboral (para seleccionar un tipo de empleo o adaptarte satisfactoriamente a él)? (pp. 40 a 45).

## **TEMPERAMENTO Y FUTURO OCUPACIONAL**

## **INTELIGENCIA Y FUTURO OCUPACIONAL**

## **GÉNERO Y FUTURO OCUPACIONAL**

## **PERSONALIDAD Y FUTURO OCUPACIONAL**

Unidad III, Actividad 2, I. Instrucciones: a partir de la lectura de las páginas 45 y 46 del texto, reflexiona sobre las influencias internas y externas en tu desarrollo en los siguientes aspectos:

**INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO FÍSICO**

**INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO FÍSICO**

**INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO  
COGNOSCITIVO**

**INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO  
COGNOSCITIVO**

**INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL**

**INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL**

**INFLUENCIAS INTERNAS EN EL DESARROLLO SOCIAL**

**INFLUENCIAS EXTERNAS EN EL DESARROLLO SOCIAL**

Instrucciones: Recuerda y cita alguna ocasión en que hayas experimentado la atribución social (IV, 1, II, p. 29).

## **ATRIBUCIÓN SOCIAL**

Instrucciones: ¿Cuáles son las principales motivaciones que tienes para estudiar tu carrera? (Actividad 4, I, 6, p.35).

## **MOTIVACIONES**

## **PROYECTO DE VIDA**

## **EXAMEN ORAL**

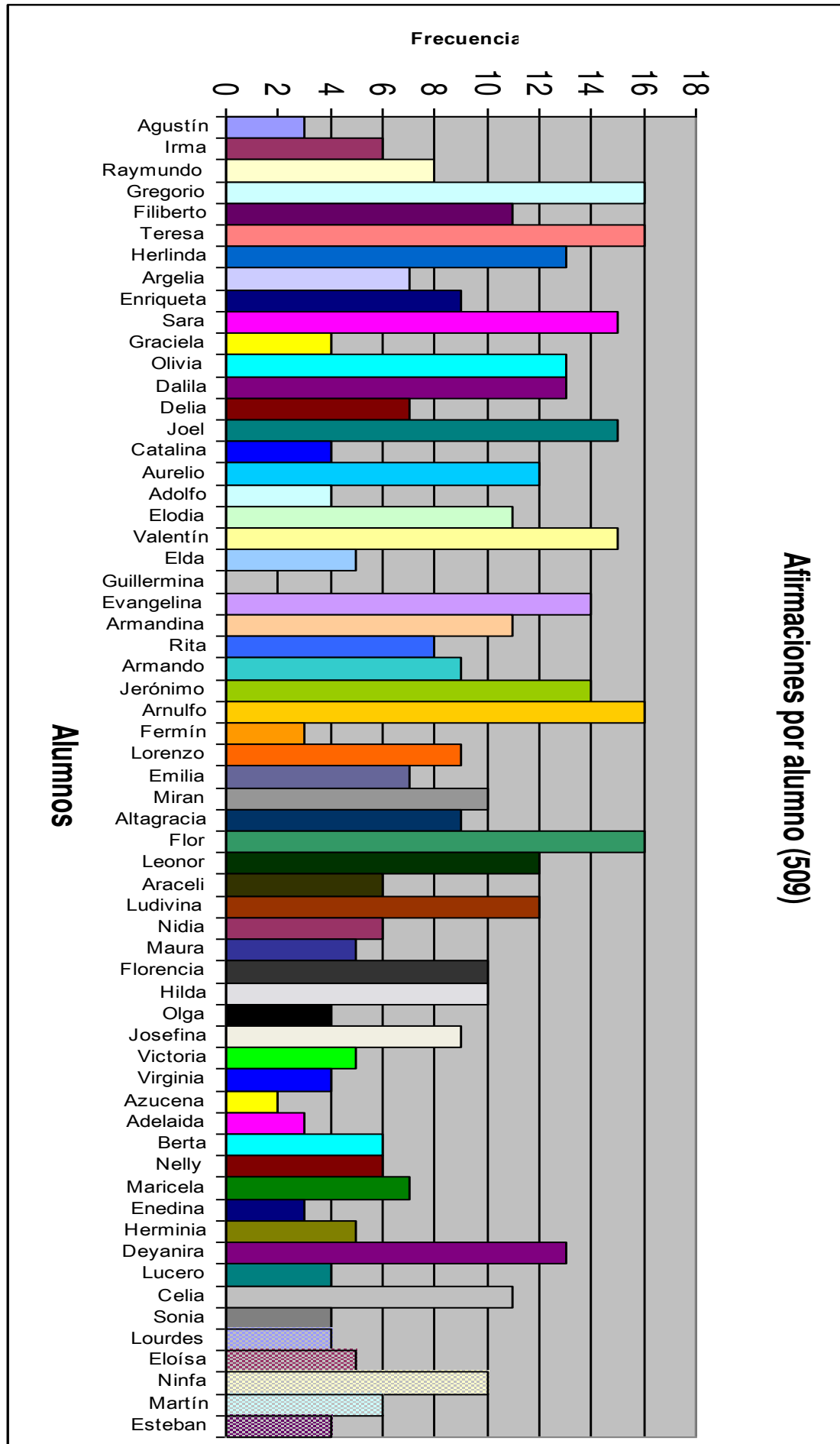
## APÉNDICE E

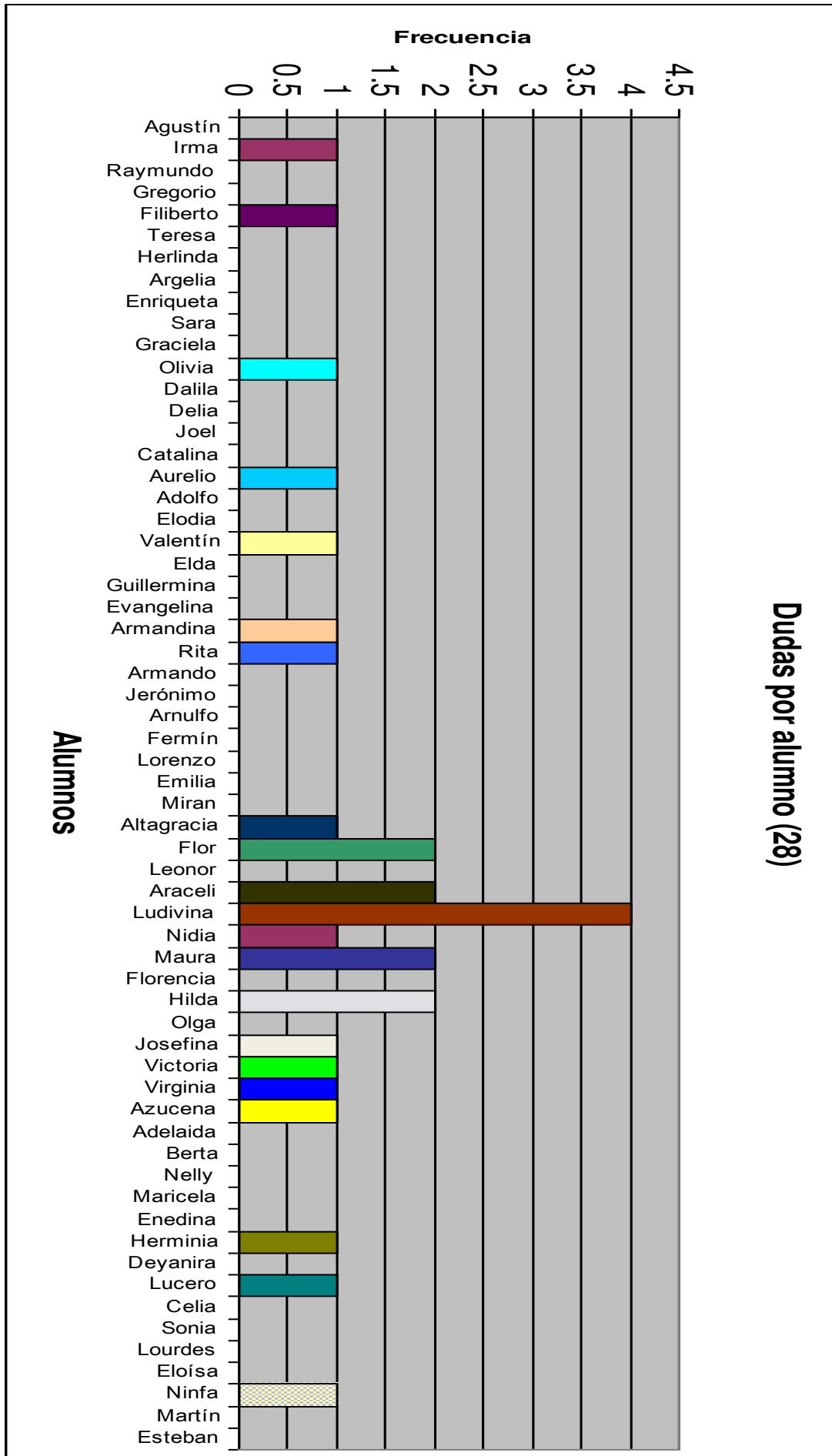
### CATEGORÍAS DE RESPUESTAS POR ALUMNO

APÉNDICE E

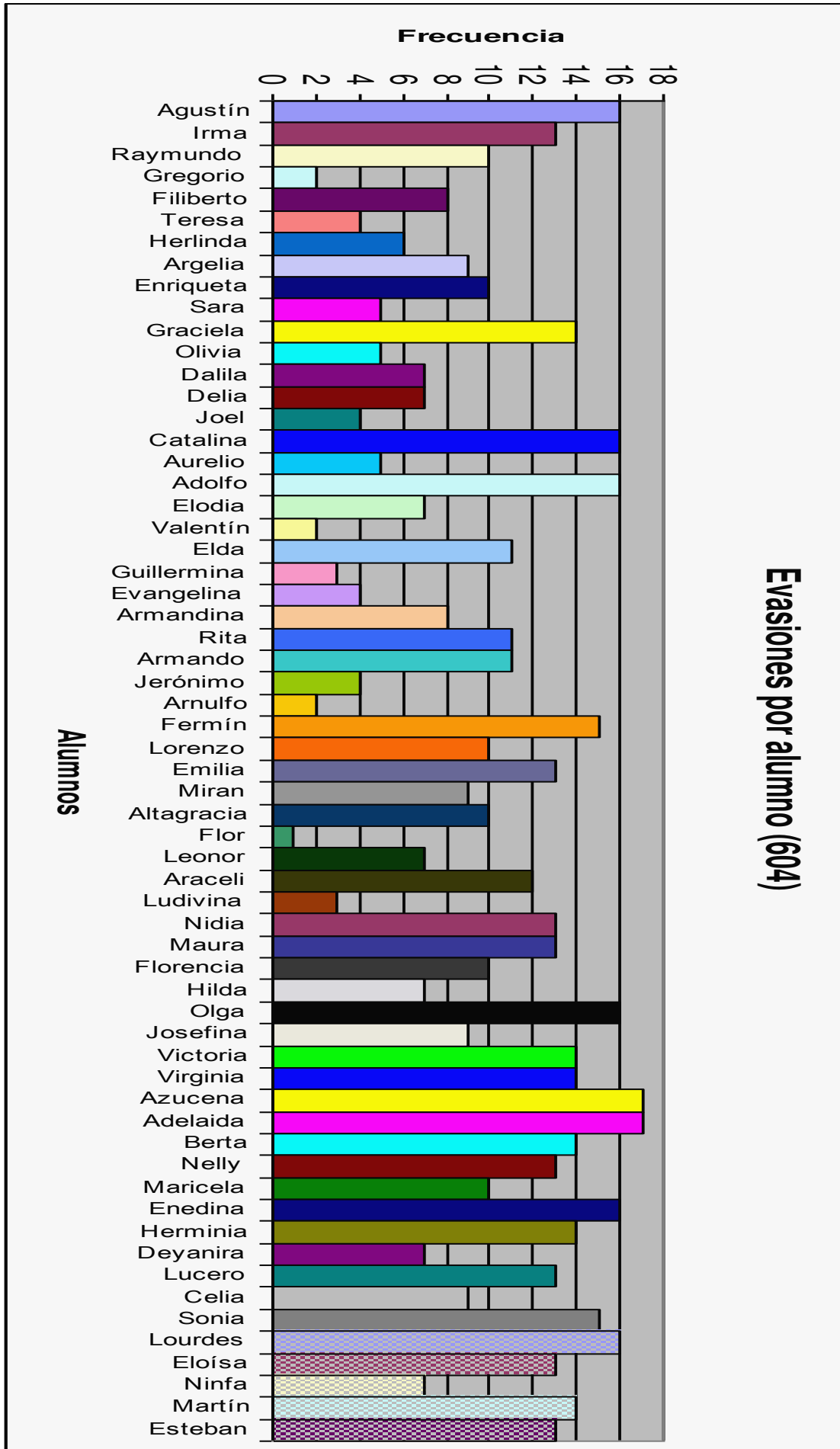
GRÁFICAS DE

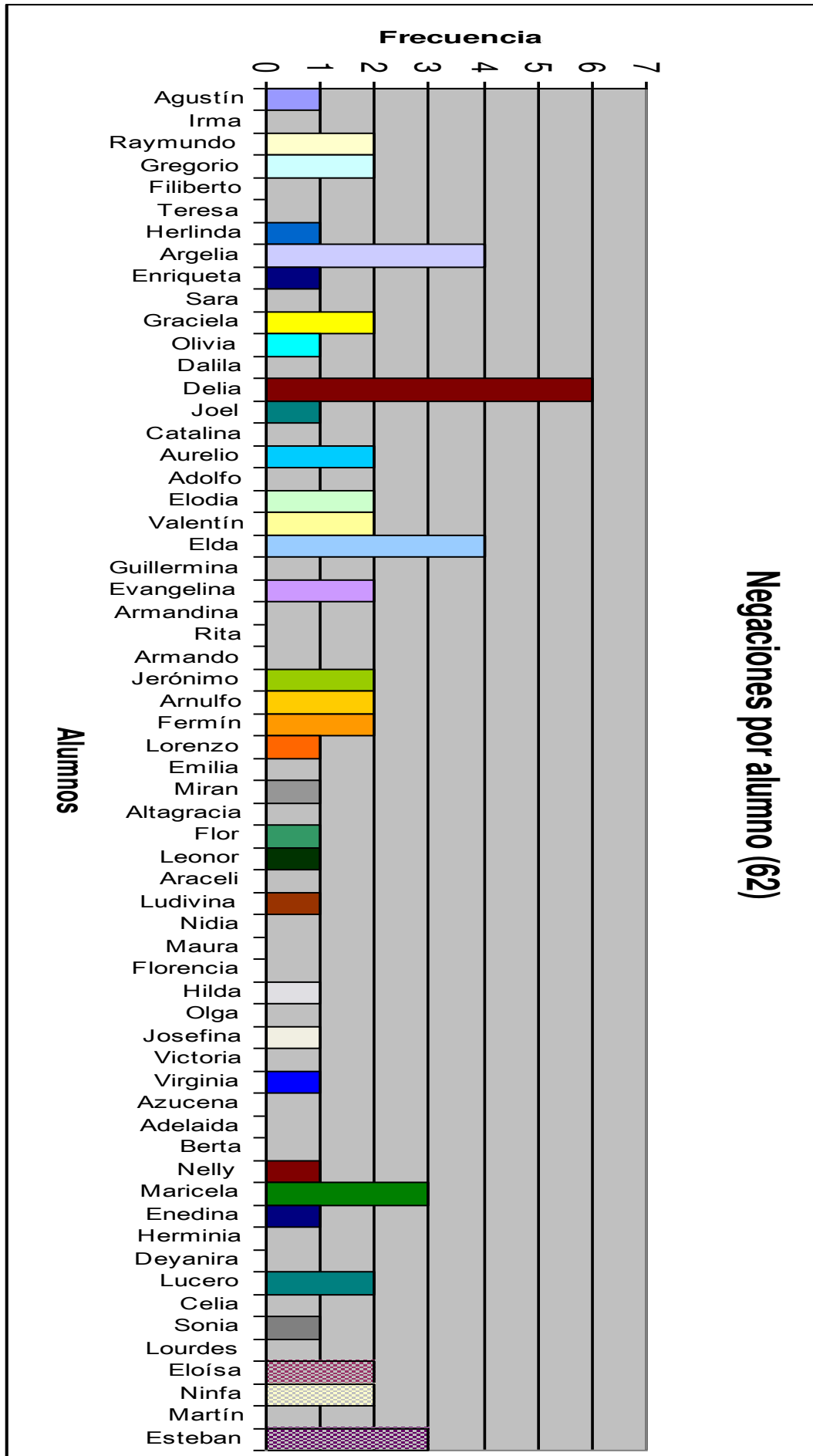
CATEGORÍAS DE RESPUESTAS POR ALUMNO



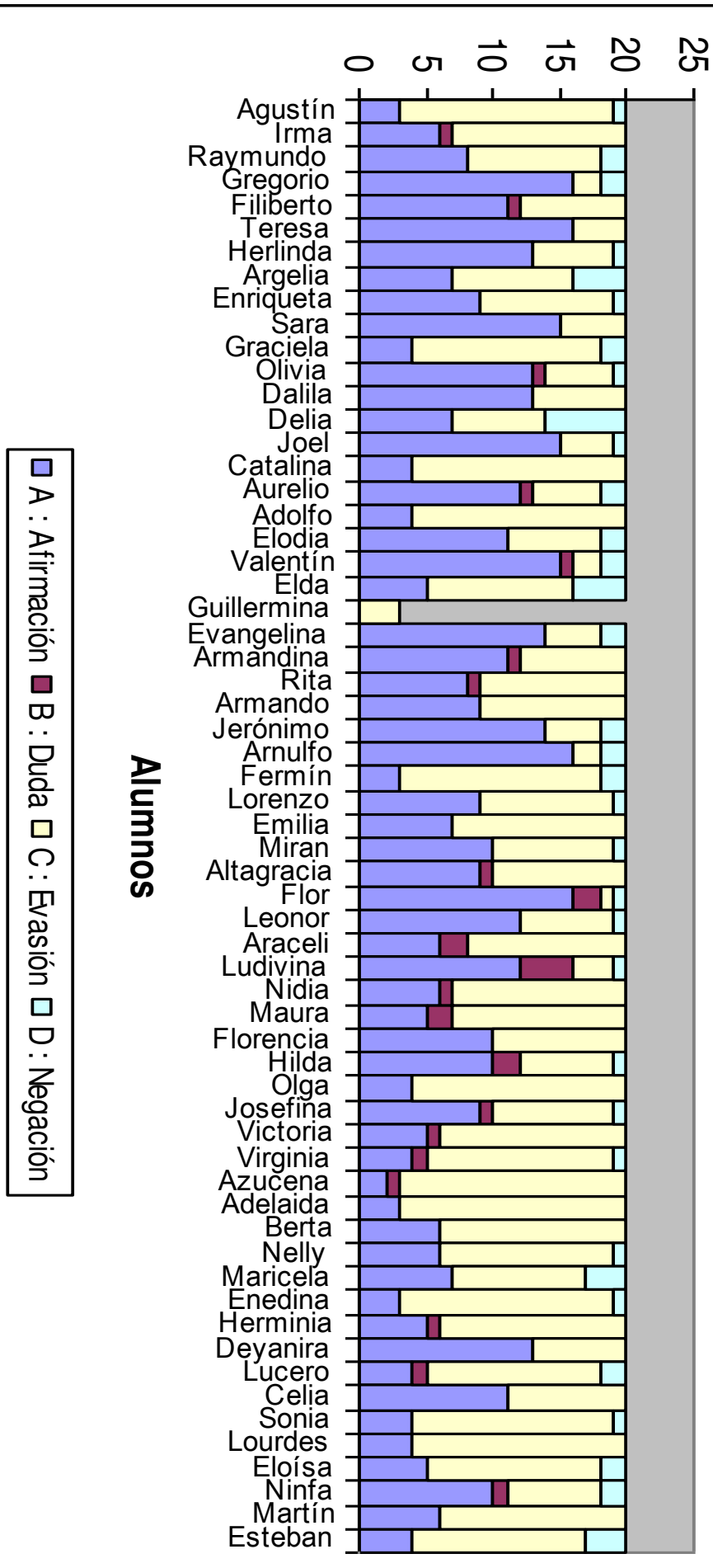








## Frecuencias por categoría por alumno



## RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO

María Guadalupe Becerra García

Candidata para el Grado de Doctor en Filosofía  
con Especialidad en Educación

Tesis: TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS. ESTUDIO DE CASOS EN LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.

Campo de Estudio: Educación

### Biografía:

Datos personales: nacida en Monterrey, N. L. el 12 de noviembre de 1958, hija de José Becerra Riqué e Isabel García Valdés.

### Educación:

Profesora de Educación Primaria, 1977, Normal "Miguel F. Martínez".  
Licenciada en Pedagogía, 1982, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Maestría en Enseñanza Superior, 2002, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Maestra en Educación Media, especialidad de Matemáticas, 2006, Normal Superior "Profesor Moisés Sáenz Garza".

### Experiencia Profesional:

Maestra de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León desde 1982, de Tiempo Completo desde 1985 y Tutora Académica en la misma institución desde 2002.

Coordinadora del Departamento de Evaluación de la misma institución de 1985 a 1992.